

# **Om tvärspråkligt inflytande och verblexikon hos finska gymnasister på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1**

Meri Kalin

Avhandling pro gradu

Nordiska språk, linjen för språkinläring och språkundervisning

Institutionen för språk- och översättningsvetenskap

Humanistiska fakulteten

Åbo universitet

November 2018



*Turun yliopiston laatujaarjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

ÅBO UNIVERSITET

Institutionen för språk –och översättningsvetenskap / Humanistiska fakulteten

KALIN, MERI: Om tvärspråkligt inflytande och verblexikon hos finska gymnasister på CEFR-nivåerna A1, A2 och B1

Avhandling pro gradu, 65 s., 7 bilagasideor

Nordiska språk, linjen för språkinläring och språkundervisning

November 2018

-----

Syftet med avhandlingen har varit att granska tvärspråkligt inflytande och verbbruk hos finska gymnasister på CEFR-nivåerna A1, A2 och B. Jag har studerat hur andra inlärd språk inverkar på inläring av svenska hos gymnasister samt vad för slags verb gymnasister använder. Jag jämför också om mängden av tvärspråkligt inflytande och bruket av verb varierar vad gäller olika färdighetsnivåer.

Som material har jag använt 195 mejltexter skrivna av finskspråkiga gymnasister. Materialet ingår i projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket* vid Jyväskylän universitet. Jag använder både kvantitativa och kvalitativa metoder i min undersökning. Med hjälp av lix-räknare har jag räknat verbfrekvenser. Vidare har jag använt felanalys och kategoriserat felen enligt feltyp.

Analysen visar att det förekommer tvärspråkligt inflytande i materialet och mest inverkar engelska på inläringen av svenska. Påverkan från tyska och modersmålet finska förekommer också. Mängden av inflytande från andra inlärd språk minskar tydligt på de högre nivåerna. Angående bruket av de olika verb kom det fram att de mest frekventa verben är nästan de samma på alla nivåerna. Verb som förekommer i gymnasisters texter är nästan alla grundläggande verb och vanliga hjälpverb som *vara* och *ha* samt *kunna* och *ska*. Andelen dessa verb varierar dock relativt mycket mellan de olika färdighetsnivåerna. På nivå B1 förekommer också andra verb än bara grundläggande verb, till exempel *fungera* ingår i de 12 mest använda verben. Av de kvantitativa data som presenteras kan man också dra den slutsatsen att mängden av verb ökar i samband med textens längd. Vidare ökar bruket av hjälpverb på de högre nivåerna. Artigare hjälpverb föredras på nivå B1 jämfört med de lägre färdighetsnivåerna. Eventuellt är den högre andelen hjälpverb också en orsak till det stora antalet fel i bruket av hjälpverb. Resultaten pekar på inlärnarna skulle kanske kunna dra nytta av om man skulle fästa större avseende vid inverkan av andra språk samt verbbruket i undervisningen i svenska.

Nyckelord: verb, transfer, tvärspråkligt inflytande, svenska som andraspråk, den europeiska referensramen

# Innehåll

## Abstract

1	Inledning .....	8
1.1	Syfte .....	8
1.2	Material och metod .....	9
1.3	Avhandlingens disposition .....	10
2	Språkinläring .....	11
2.1	Central terminologi .....	11
2.2	Tredjespråkinläring .....	12
2.3	Transfer .....	13
2.4	Tvärspråkligt inflytande .....	13
2.5	Helsekvensinläring .....	14
2.6	Förenkling och övergeneralisering .....	15
3	Ordinläring .....	17
3.1	Vad innebär det att lär sig ett ord .....	17
3.2	Verblexikon .....	18
4	Kontrastiv analys och felanalys .....	20
4.1	Kontrastiv analys .....	20
4.2	Felanalys .....	21
5	Gemensam europeisk referensram för språk .....	23
6	Tidigare forskning .....	25
7	Material och metod .....	28
7.1	Material .....	28
7.2	Metod .....	30

8	Resultat .....	35
8.1	Verbfrekvenser .....	35
8.1.1	Hur mycket och hurdana verb används? .....	35
8.1.2	Vilka är de mest frekventa verben på olika CEFR-nivåer? .....	39
8.2	Fel på nivåerna A1, A2 och B1 .....	43
8.2.1	Tvärspråkligt inflytande .....	45
8.2.1.1	Direkta lån .....	46
8.2.1.2	Nybildningar .....	48
8.2.1.3	Falska vänner .....	49
8.2.2	Skrivfel .....	50
8.2.3	Felaktig supinumform .....	51
8.2.4	Rätt form i fel kontext .....	52
8.2.5	Felaktig form av huvudverb med hjälpverb .....	53
8.2.6	Felaktig konjugation .....	54
8.2.7	Felaktigt verb .....	56
8.2.8	Gränsfall .....	57
9	Sammanfattande diskussion .....	59
	Litteratur .....	64
	Bilaga 1: Bedömningskriterierna .....	66
	Bilaga 2: Skrivuppgifter på gymnasiet .....	70
	T1 Mejl till en vän .....	70
	T2 Mejl till din lärare .....	71
	T3 Mejl till en nätbutik .....	72
	Lyhennelmä .....	74
	Figurer	
	Figur 1 Den procentuella fördelningen av verb hos gymnasister i Topling-materialet enligt CEFR-nivå .....	40
	Figur 2 Den procentuella fördelningen av fel i texter enligt CEFR-nivåer .....	44
	Tabeller	

Tabell 1 Antalet uppsatser hos gymnasister enligt CEFR-nivå .....	29
Tabell 2 Andelen verbbelägg av det totala antalet ord i texterna enligt CEFR-nivå .....	36
Tabell 3 Den genomsnittliga meningslängden i texterna enligt CEFR-nivåerna.	36
Tabell 4 Verbfrekvenser .....	39
Tabell 5 Tvärspråkligt inflytande underkategorier.....	45

# 1 Inledning

Lexikon är ett viktigt verktyg när man lär sig ett språk. Om språkinlärare vet några ord på svenska kan de kommunicera fast de inte vet inte så mycket om grammatiska regler. Men när man lär sig flera språk samtidigt är det inte alltid lätt att hålla dem separata.

Enligt läroplansgrunderna (GLGY 2003) erbjuder de finska grundskolorna och gymnasierna många olika språk. Eleverna läser förstås sitt modersmål finska men också andra språk. Obligatoriska språk är engelska och det andra inhemska språket, svenska. Det finns också andra främmande språk som elever har möjlighet att läsa, exempelvis tyska, ryska och franska. När eleverna har många olika språk i sin språkliga repertoar är det naturligt att de olika språken påverkar varandra, särskilt om språken är besläktade med varandra eller har en del liknande ord. Om eleven inte vet vad ett ord heter på svenska stöder hen sig möjligen på något annat språk som hen lärt sig i skolan, såsom engelska som också dominerar i dagens samhälle. I min avhandling fokuserar jag på inverkan som modersmålet och andra främmande språk har på inläring av svenska. Denna inverkan kallas *transfer* (se avsnitt 2.3).

## 1.1 Syfte

Syftet med min undersökning är att redogöra för *negativ transfer*, d.v.s. *interferens* som betyder att element, former eller strukturer från modersmålet eller andra främmande språk förs över och används på ett felaktigt sätt i målspråket som i detta fall är svenska (Abrahamsson 2009: 111, 236). Mer specifikt koncentrerar jag mig på *tvärspråkligt inflytande* (se avsnitt 2.4) som täcker in en mängd tvärspråkliga fenomen vid sidan av transfer och interferens (Abrahamsson 2009: 250). Jag kommer att studera hur andra inlärd språk, såsom tyska och engelska, inverkar på inläring av svenska hos finska elever. Jag fokuserar på ordförrådet och undersöker hurdan ordförråd mina informanter använder. Speciellt koncentrerar jag mig på verb. Använder informanterna bara vanliga verb eller varierar de verben? Jag undersöker också hur mängden av tvärspråkligt inflytande och bruket av verb varierar på olika färdighetsnivåer som fastställts enligt CEFR-skalan (CEFR 2009: 24). I undersökningen syftar jag således till att få svar på följande frågor:



- Vad för slags verb använder informanterna? Vad för slags skillnader förekommer det på olika färdighetsnivåer?
- Vad för slags tvärspråkligt inflytande återfinns i verblexikonet i informanternas skriftliga produktion? Vilket språk påverkar mest?
- Varierar mängden av tvärspråkligt inflytande på olika CEFR-nivåer?

Min hypotes är att det förekommer *tvärspråkligt inflytande* i materialet och att engelska påverkar mest på inläring av svenska. Som konstaterats har engelska en så pass dominerande roll i dagens samhälle att det inte är något undantag utan snarare en regel att det återfinns påverkan från engelskan i elevernas texter eftersom de hör så mycket engelska både i skolan och på fritiden. När det gäller ordförråd antar jag att mina informanter använder de mest frekventa verben, såsom *gå* och *komma*, i sina texter (Viberg 2004: 204). Dessa verb är de lättaste och förekommer många gånger i läroböckerna. Vidare är de användbara i skrivuppgifterna som använts i undersökningen (se avsnitt 7.1). Troligen minskar mängden av tvärspråkligt inflytande och mängden av icke-målspråksenliga former på de högre färdighetsnivåerna.

## 1.2 Material och metod

Som material i min avhandling använder jag materialet som insamlats i projektet *Topling* (Inlärningsgångar i andraspråket) vid Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet. (Topling). Materialet är en del av ett större forskningsmaterial. Huvudsyftet med detta projekt är att undersöka inläring av skriftliga färdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk i det finska utbildningssystemet. Jag kommer att koncentrera mig på det svenska materialet från första insamlingsgången i projektet. Materialet innehåller olika texter som är skrivna av högstadieselever, gymnasister och universitetsstudenter med svenska som huvudämne. Skrivuppgifterna har bedömts enligt nivåskalan i den gemensamma europeiska referensramen.

Jag analyserar hurdana verb mina informanter använder. Använder de bara de vanliga, frekventa verb eller också några mindre frekventa? Som hjälp använder jag lix-räknare (se vidare kapitel 7). Med hjälp av lix-räknare undersöker jag hur många gånger inlärare

använder vissa verb. Jag är också intresserad av vilka slags fel inlärare gör vad gäller verb och kategoriserar dem. Jag fokuserar speciellt på *tvärspråkligt inflytande* hos gymnasister. I det insamlade materialet excerperar jag de ord eller längre sekvenser som är influerade av finska, andra främmande språk eller som inte alls är svenska och kategoriserar orden enligt *interferenstyp* (se avsnitt 7.2). Jag jämför också materialet vad gäller olika CEFR-nivåer.

I analysen av materialet använder jag *kontrastiv analys* och *felanalys*. Med termen kontrastiv analys avses en systematisk jämförelse av språk med syfte att förutse fel som talare av ett språk stöter på vid inläring av ett annat språk (Larsen-Freeman & Long 1991: 53). Felanalys är å sin sida en metod som består av olika steg; först måste språkliga fel i ett språk identifieras i materialet varefter felen beskrivs, förklaras och värderas (Abrahamson 2009: 48). Alltså jämför jag språken med varandra med hjälp av kontrastiv analys och med hjälp av felanalys analyserar jag de fel som gäller verblexikonet i mitt material. (se vidare kapitel 7)

## 1.3 Avhandlingens disposition

I följande kapitel presenterar jag ett urval teorier och andra teoretiska utgångspunkter som stöder min undersökning samt definierar centrala begrepp. Först beskriver jag huvudpunkter i *språkinläring*. Jag kommer att behandla de viktigaste begreppen inom området *andra -och tredjespråksinläring*. Efter det redogör jag för hur modersmålet och andra tidigare inlärd språk påverkar inläringen av målspråket samt inlärarspråket och dess särdrag. I kapitel 3 går jag närmare in på centrala drag i *ordinläringen*. I slutet av kapitlet ges också en kort inblick i *verbinläringen*. Kapitel 4 handlar om analysmetoderna *kontrastiv analys* och *felanalys* som används i analysen av materialet. Därefter presenteras *Gemensam europeisk referensram för språk* (CEFR) i kapitel 5. Avhandlingens teoridel avslutas med presentation av tidigare forskning kring transfer och verb. Efter att ha presenterat tidigare forskning beskriver jag närmare materialet och metoden i min avhandling. I kapitel 7 går jag in på analysen. Jag redogör för materialet, analysen och de kategorier som jag har använt i den. I kapitel 8 presenterar jag undersökningens resultat vilka jag sedan sammanfattar i kapitel 9.

## 2 Språkinläring

I detta kapitel behandlar jag begreppet transfer (se avsnitt 2.3) som är den mest centrala termen i min avhandling. Jag kommer att definiera begreppet och ge en allmän översikt över transfer i språkinläring och också teoretisk bakgrundsfakta. Vidare tar jag upp interferens samt *tvärspråkligt inflytande* och belyser vad dessa termer betyder. I samband med detta kapitel definierar jag också några centrala begrepp kring *andra- och tredjespråksinläring*, såsom *inlärarspråk* som också anknyter till min undersökning.

### 2.1 Central terminologi

När man lär sig flera språk samtidigt är det inte alltid lätt att hålla dem separata. Särskilt när man lär sig något språk som *andraspråk* (L2), d.v.s. språk som lärs in efter modersmålet (L1) eller även som tredjespråk om inlärare har kunskaper i flera språk utöver modersmålet (Hammarberg 2013: 65-66). Enligt Abrahamsson (2009: 14) kallas andraspråk i inläringssammanhang också *målspråk*, vilket syftar på det språkliga system som är målet för inläringen. Abrahamsson (2009: 14) påpekar vidare att vad gäller inlärarens version av målspråket används termen *inlärarspråk* som är den version av målspråket som inläraren uppvisar under inläringens gång och som märkbart skiljer sig från målspråkssystemet. Under tiden när man lär sig målspråket förändras reglerna i inlärarspråket så småningom i riktning mot målspråket. Till sin karaktär är inlärarens språk enligt Abrahamsson (2009: 14) alltså ”enklare, mindre stabilt och mer föränderligt än själva målspråket”.

Om man lär sig ett språk efter att ett eller flera språk redan har blivit etablerade konstaterar Abrahamsson (2009: 13) att det är fråga om *andraspråksinläring*. Vad gäller andraspråksinläring påpekar Enström (1996: 9) att man gör en skillnad mellan *informell inläring* och *formell inläring*. Skillnaden mellan dessa två typer av inläring är att den informella inläringen sker utan undervisning till exempel via TV, litteratur eller naturlig språklig interaktion. Den formella inläringen sker å sin sida med hjälp av undervisning. När det är fråga om den formella inläringen är det också en viktig fråga om undervisningen sker i målspråksmiljön eller om den sker utanför målspråksmiljön. (Enström 1996:

9-11) Jag kommer att fokusera mig på formell inläring och inläring utanför målspråksmiljön i min avhandling.

När inlärare lär sig ett eller flera språk utöver första språket kan det också förekomma transfer under inläringen. Detta begrepp kommer jag att redovisa noggrannare i avsnitt 2.3.

## 2.2 Tredjespråkinläring

Under senare år, när världen blivit allt mer globaliserad, har man enligt Hammarberg (2013: 65-66) börjat bli mer medveten om det faktum som egentligen är välkänt. Detta faktum är att personer som brukar kallas andraspråksinlärare har redan kunskaper i ett eller flera språk utöver första språket. Då talar vi om *tredjespråksinläring*. Hammarberg påpekar att forskningen inom detta område har fokuserat i situationer när inlärare har ett första språk, ett tidigare inlärt andra språk samt tredjespråk som aktuellt målspråk och *interimspråk*, alltså den vanligaste kombination som elever har i skolan. I denna avhandling kommer jag att följa Hammarbergs (2013: 68) definition av ett tredjespråk: ”ett icke-infött språk som lärs eller används i en situation där personen redan har kunskaper i ett eller flera L2 vid sidan av ett eller flera L1”.

När man har flera språk i sin språkliga repertoar är det sannolikt att det förekommer någon slags transfer från andra tidigare inlärd språk, särskilt om det finns typologisk likhet mellan språk. Enligt Hammarberg (2013: 71) har många undersökningar visat att relativa likheter mellan bakgrundsspråk, alltså mellan övriga språk (antingen L1 eller L2) och tredjespråk är en stark faktor som främjar det mer närstående bakgrundsspråket som transferkälla. Hammarberg (2013:71) betonar också den likhet mellan språk som inlärares själv uppfattar eller antar. Hammarberg (ibid.) konstaterar att en möjlighet är också att inlärare exempelvis vet att något ord eller struktur som behövs i målspråket är inte likadan i L1 så inlärare medvetet undviker användningen av L1 och är beredd att utnyttja ett tidigare inlärt andraspråk som resurs för att approximera tredjespråk.

## 2.3 Transfer

*Transfer* är en företeelse som man kanske lättast lägger märke till på fonologisk nivå. Vi kan utan problem höra om någon talar vårt modersmål på något annat sätt än vi är vana vid att höra vårt modersmål talas. Talaren uttalar då målspråket enligt sitt modersmåls uttalsregler. Då har det skett överföring, d.v.s. transfer, från talarens modersmål till målspråket. (Abrahamsson 2009: 21). Fast många kanske lättast lägger märke till det när de hör någon tala felaktigt, förekommer transfer också på språkets andra nivåer, exempelvis lexikon som jag fokuserar mig på i denna undersökning.

*Transfer* är ett centralt fenomen inom *behavioristisk inlärningsteori*. Inom denna teori antar man att inlärning bygger på vanor. En vana definieras som en etablerad association mellan en given stimulus och respons. Språkinlärning sågs som ett etablerande av vanor vilket skedde genom *imitation*, *övning* och *återkoppling*, till exempel belöning och bestraffning. (Abrahamsson 2009:31) I transfer, eller också i så kallad *tvärspråkligt inflytande*, är det just fråga om överföring av gamla vanor vid inlärning av något nytt.

Det har tennat sig problematiskt att definiera begreppet transfer och vilka aspekter som ingår i denna företeelse (Abrahamsson ibid.). Odlin (1989: 26-27) konstaterar att transfer inte alltid är bara överföring av element från modersmålet utan också något annat främmande språk som behärskas kan influera. Odlin (1989: 36) menar vidare att transfer också kan ha positiva effekter på inlärning, om målspråket i hög grad liknar ett tidigare inlärt språk. Abrahamsson (2009: 31) påpekar också att det finns två slag av transfer, positiv transfer som kallas också *facilitering* och negativ transfer som å sin sida kan kallas *interferens*. Interferens och tvärspråkligt inflytande redogör jag för noggrannare i följande avsnitt.

## 2.4 Tvärspråkligt inflytande

Såsom jag har nämnt i förra avsnittet betyder termen *interferens* negativ transfer. Således kan man säga att interferens är ett slags underbegrepp för *transfer*. Inom behaviorismen avses med termen transfer enligt Abrahamsson (2009: 250) överföring av vanor från ett

språk till ett annat och med termen interferens å sin sida en sådan överföring som resulterar i användningen av felaktiga vanor. Abrahamsson poängterar (ibid.) att interferens tidigare betydde att man vid *andraspråksinläring* använder bara strukturer eller regler från L1, d.v.s. från modersmålet. Nuförtiden har termen utvidgas så att det gäller också element från andra främmande språk som förs över och används på ett felaktigt sätt i målspråket. (Abrahamsson 2009: 250).

Även termen *tvärspråkligt inflytande* (en annan term för transfer) används för att täcka också annat än bara inverkan från L1. När man lär sig sitt första andraspråk kan man få påverkan från L1. Om inlärare har mer än ett språk utöver L1 i sin språkliga repertoar kan det förekomma också påverkan från andra tidigare inlärd språk under inläring av L3 (Hammarberg 2010: 95). Till exempel om en finsk elev börjar lära sig engelska som sitt första andraspråk har eleven inga andra språk än bara sitt modersmål som kan inverka om eleven är enspråkig. Men när eleven börjar lära sig svenska utöver engelska kan såväl modersmålet som engelskan påverka inläringen. Om eleven sedan påbörjar lära sig till exempel tyska inverkar tidigare inlärd engelska och tyska samt elevens eget modersmål på inläringen av svenska. Det är denna företeelse som jag särskilt kommer att fokusera mig på i min avhandling, närmare bestämt på lexikalisk interferens, d.v.s. när ordförråden i två språk kommer i kontakt med varandra.

## 2.5 Helsekvensinläring

När man börjar lära sig ett språk eller bara försöker lära sig nya saker vad gäller målspråket i skolkontext, är uppgifterna först mycket enkla. Uppgifterna i språkundervisningen som gäller texter eller grammatiska regler är ofta sådana att inlärare bara måste flytta färdiga uttryck från undervisningsmaterialet i luckor i uppgiften. Oftast är det så i början av språkinläringen att man inte kan grammatiska regler som behövs för att bilda ord, och satser osv. men kan använda färdiga uttryck. Då är det fråga *helsekvensinläring*. (Sundman 2011: 328)

Enligt Sundman (2011: 327) betyder helsekvenser färdiga helheter som inlärare har hämtat till exempel från undervisningsmaterialet såsom *min bästa kompis* (exempel från eget

material). Tidigare har också termen *helfraser* använts om ungefär samma fenomen. Detta fenomen är typiskt i början av språkstudierna och då är inlärares ordförråd och kunskaper i grammatik ännu relativt begränsade men genom att använda uttryck som är färdigt formulerade kan inlärares producera flytande, korrekt och begripligt språk. Men Sundman (2011: 328) påpekar att helsekvenser är ett vanligt fenomen också vad gäller första språk. Vi som språkbrukare hämtar också en stor del av uttrycken som färdiga helheter från minnet.

Sundman (2011: 328) påpekar att har språket två olika system. Det ena systemet består av ”fasta helheter som vi lagrar i vårt mentala lexikon och hämtar därifrån som ett slags lexikaliska enheter”. Sådana här fasta helheter är till exempel *se upp för något* eller *dra en slutsats*. I det andra systemet ingår å sin sida enligt Sundman (2011: 328) hur vi ”på ett kreativt sätt kan kombinera olika slag av enheter och bilda nya sekvenser”. Inlärare kan sålunda först genom helsekvenser producera strukturer som behövs. Genom att använda dem kan inlärare så småningom lära hur hen kan bilda egna strukturer och använda språket på ett kreativt sätt. Enligt Sundman (2011: 335) visar forskningsresultaten att helsekvenser är en viktig del av den implicita inläringen speciellt när inlärare har påbörjat lära sig ett språk. När man lär sig några vanliga uttryck som kan användas i kommunikativa situationer har man enligt Sundman några hjälpmedel som man kan kommunicera med när det ännu är svårt att producera egna uttryck. Vidare kan inlärare tillägna grammatiska former och strukturer genom helsekvenser. Så småningom börjar inlärare tillämpa de här färdiga uttrycken på ett kreativt sätt och till exempel börjar böja ord på egen hand. (Sundman 2011: 335)

## 2.6 Förenkling och övergeneralisering

Under inläringen av främmande språk förekommer det några generella drag särskilt på tidiga stadier. Inlärare vet inte ännu alla regler som gäller målspråket varför hen ofta förenklar eller övergeneraliserar några drag i inlärarespråket. Philipsson (2013: 134) redogör för Wigforss (1979) som undersökte pluralutvecklingen i svenska hos barn med finska som första språk. Det första steget är att barn börjar utnyttja förenklingsstrategi. Det betyder att de bara huvudsakligen använder samma form i singular och plural, till exempel

*Jag har två hund.* Nästa steg är att de börjar använda en och samma pluraländelse och bryr inte sig om substantivets deklination, till exempel *husar* i stället för *hus*. Enligt Abrahamsson (2009: 113) betyder *förenkling* att inlärare förenklar målspråkssystemet.

Vikberg (1992: 31) poängterar också att förenklingen på olika nivåer är ett av de mest slående dragen på tidiga stadier i inläringen. På syntaktisk nivå förekommer förenkling genom olika slags utelämnningar. Speciellt grammatiska formord såsom artiklar, pronomen och prepositioner är de som inlärare oftast utelämnar. Enligt Vikberg (1992: 32) har man i flera studier iakttagit att sådana här *redundanta* element är sådana som inlärare framför allt utelämnar. Med redundant menar Viberg (1992: 32) att man kan gissa betydelsen från kontexten fast till exempel prepositionen har utelämnats. Man kan jämföra detta med SMS-språk eller telegramstil: *Inställer mötet. Sjuk.*

På den lexikala nivån förekommer förenkling å sin sida enligt Vikberg (ibid.) genom *överanvändning* av vanliga ord och *överextension* dvs. ”användandet ett ord utöver dess normala betydelseomfang” (Viberg 1992: 32). Inlärare överanvänder ofta till exempel verbet *gå* i sådana sammanhang där det inte passar såsom *gå ut jacka* när meningen är att säga *ta av jacka*. Enligt Abrahamsson (2009: 238) kan överanvändning också ses som användning av målspråksenliga strukturer som inlärare använder mer än infödda av målspråket. Inlärare kan till exempel undvika sådana strukturer som inte förekommer i modersmålet och överanvända någon annan struktur i stället för det. Abrahamsson (ibid.) nämner till exempel kinesiska och japanska inlärare som undviker relativsatser och använder i stället *och* som bindande ord såsom *Pojken springer förbi mig och jag gillar honom* i stället för *Jag tycker om pojken som springer förbi mig*.

Övergeneralisering å sin sida betyder enligt Abrahamsson (2009: 114) att en regel tillämpas för generellt. Det kan också kategoriseras som en typ av förenkling.



### 3 Ordinlärning

När man börjar studera ett nytt språk tar det tid innan man kan uttrycka sig väl på målspråket. För att man ska kunna uttrycka sig krävs ett tillräckligt stort ordförråd. Men hur sker inläringen av ord? I detta kapitel behandlar jag vad det egentligen betyder att kunna ett ord. Jag ger också en närmare översikt över verbinlärning.

#### 3.1 Vad innebär det att lär sig ett ord

Omfattande ordförråd är en av nyckelfaktorerna i språkkunskapen. Såsom Viberg (2004: 197) påpekar i sin artikel är ordinlärning en livslång process också på modersmålet. I min avhandling fokuserar jag speciellt på andraspråksinlärning. Enligt Henriksen (2014: 147) att lära sig ett ord är inte bara att lägga ordet på minnet utan en händelse där man ger betydelse för ordet (eng. *semantization*) och kunnande av ordet fördjupar gradvis. Viberg (2004: 198) påpekar också att ”inläringen av ett ord består av isolerandet av en ordform som lagras i minnet tillsammans med en hypotes om ordets betydelse”.

Enligt Henriksen (2014: 147) gäller samma tre steg i andraspråksinlärning som i barnets modersmålsinlärning. Först nämner man ordet (eng. *labelling*), dvs. kombinerar ordet till någon sak. Genom detta förstår inlärare ordets betydelse. Exempelvis en elev som inte ännu känner till ordet *bok* på målspråket vet att hen måste ta fram läroboken när läraren visar en bok framför klassen och säger att ta fram boken. Senare, på andra steget, lär eleven vilken ordklass ordet hör till och också med vilka verb och adjektiv substantivet *bok* kan kombineras (eng. *packaging*), till exempel med verbet *ta* som i satsen *ta fram boken*. På tredje steget bildar man det lexikaliska nätverket (eng. *network building*) kring ordet. Man lär sig relationer mellan ord, såsom synonymer och kollokationer, som betyder att det finns två eller flera ord som ofta samförekommer. Sedan lär eleven sig att man brukar använda partikeln *fram* med verbet *ta* i satsen *ta fram boken* som lärare brukar säga när en elev måste börja gräva i sin ryggsäck och leta efter boken när lektionen börjar. Ett annat exempel på kollokation som kan nämnas är *borsta tänderna*. Speciellt för finska inlärare kan det vara svårt att lära sig att man inte använder verbet *tvätta* i denna situation och säger inte *tvätta tänderna* utan *borsta tänderna*. Sådana här fasta fraser som hör till

den sista fasen i ordinlärning är de svåraste för andraspråksinlärare. (Henriksen 2014: 147)

Det förekommer två typer av ordinlärning. *Incidentiell inlärning* kallas enligt Viberg (2004: 197) förbigående inlärning som sker när vi är upptagna av något annat. Sådan inlärning sker till exempel när någon flyttar till ett annat land där talas inte hans eller hennes modersmål. Ordinlärningen sker som biprodukt när personen exempelvis lyssnar på eller deltar i samtal, lyssnar på radio, tittar på tv eller läser tidningar på målspråket. Samma typ av inlärning sker också hos ungdomar som spelar mycket dataspel där det förekommer mycket engelska eller där de till och med måste kommunicera med varandra på engelska som ofta används som ett gemensamt kommunikationsspråk.

Ett typiskt exempel på *intentionell inlärning* å sin sida är att upprepa ordet för sig själv medvetet tills det fastnar i minnet. En sådan här studieteknik är för vanlig hos barn i skolåldern eller vuxna som har börjat studera ett nytt språk exempelvis vid arbetsinstitut. Till skillnad från incidentiell inlärning är inlärningprocess medveten i intentionell inlärning. (Viberg 2004: 197)

## 3.2 Verblexikon

Svenskans verblexikon delas in i två olika slags verb. Ett litet antal basverb och ett stort antal verb som är inte så frekventa. Fast antalet basverb är mindre, täcker de enligt Viberg (2004: 203) nästan hälften av verbförekomsterna i löpande text. Vad gäller verbinlärningen påpekar Enström att verb kan vara svårare att lära sig än till exempel substantiv (Enström 1996: 58). Om man jämför de vanliga stegen av ordinlärning som behandlades i förra kapitlet med exempelsubstantiv *bok*, kan det vara svårare att dra slutsatser om verbets betydelse bara med hjälp av kontexten. Verb är mindre kontextberoende och därför kan de förekomma i många olika sammanhang samt användas mer mångsidigt än substantiv. Följaktligen kan verbens betydelser variera mera vilket gör det svårare för en inlärare att avgränsa betydelsen (Enström 1996: 59, Viberg 1988: 222-223). När lärare håller en bok i handen, pekar på den och säger *ta fram boken* kan det vara lättare att dra slutsatser om ordets *bok* betydelse när eleven konkret ser vad ordet betyder. Enström

(1996: 59) påpekar dock att konkreta verb kan vara lättare att lära sig än de övriga verben på samma sätt som konkreta substantiv.

Viberg (2004: 203) påpekar att en del av verben har en grammatisk betydelse, såsom kopulan och de modala verben (t.ex. *kunna*, *måste* och *ska*). I verblexikonet förekommer det några grundläggande verb som kallas *nukleära verb* och som kan indelas i olika semantiska fält, till exempel *förflyttning* (*gå*), *produktion* (*göra*) och *ägande* (*ge*), *verbal kommunikation* (*säga*), *kognition* (*säga*) och *önskan* (*vilja*). Inom parentes ges exempel på ett nukleärt verb som hör till fältet. Nästan alla dessa nukleära verb som jag illustrerat olika semantiska fält med förekommer också i mitt material. Enligt Viberg (2004: 200-202) är de nukleära verben lättare att lära sig. Enligt hans undersökning är de flesta av de överrepresenterade verben nukleära verb vilket stöder hans påstående (Viberg 2004: 209). Exempelvis är det nukleära verbet *gå* överrepresenterat men verbet *åka* underrepresenterat. Det tycks sålunda vara så att inlärare använder verbet *gå* som ersättningsverb för de förflytningsverb som de inte känner till, såsom verbet *åka*. Enligt Viberg (2004: 210) är det vanligt att andraspråksinlärare använder verbet *gå* i stället för verbet *åka* även på avancerad nivå .

## 4 Kontrastiv analys och felanalys

I detta kapitel behandlar jag de analystyper som jag har använt i min analys. Jag presenterar några särdrag som ingår i kontrastiv analys och felanalys. Först presenteras den historiska bakgrunden i båda analystyper och sedan ges översikt över hur dessa två analysmetoder fungerar. Med hjälp av kontrastiv analys kommer jag att jämföra språk med varandra och med hjälp av felanalys analysera felen som förekommer i mitt material.

### 4.1 Kontrastiv analys

Kontrastiv analys uppstod i USA på 1940-talet och dominerade som vetenskapligt metod och teoretisk grund inom andraspråksforskningen från 1940 till 1960 talet. Syfte med denna analys var att effektivisera andraspråksinläringen. Kontrastiv analys betyder en systematisk jämförelse av språk. Syfte med denna analys är att förutse fel som talare av ett språk stöter på vid inläring av ett annat språk. Den centrala tanken är att språk kan jämföras med varandra på en strukturell nivå, oberoende av om de är besläktade med varandra eller inte. (Larsen-Freeman & Long 1991: 52-53)

Enligt *Contrastiv Analysis Hypothesis* (CAH) beror svårigheter vid andraspråksinläringen på skillnader mellan målspråket och modersmålet. Ju fler och större skillnader, desto mer problematisk blir inläringen. Om de två språkliga systemen liknar varandra kommer få svårigheter att uppstå. Denna analys liknar behaviorismens idé om att gamla vanor förs över vid inläring och stör inläringen av nya vanor och det förekommer avvikande former i inlärarspråket som resultat av transfer. (Abrahamsson 2009: 263)

Det finns två olika hypoteser kring kontrastiv analys. Om modersmålet och målspråket har likheter leder överföring av element från modersmålet till korrekta målspråksformer enligt *den starka hypotesen*. Då är det fråga om positiv transfer. Men olikheter i språken däremot leder till felaktiga målspråksformer. Alltså då talar vi om negativ transfer, dvs. interferens. (Larsen-Freeman & Long 1991: 53)

Som en följd av de teoretiska och empiriska problemen med denna hypotes utvecklades en annan hypotes, *den svaga hypotesen*. Enligt den kontrastiva analysens svaga hypotes kan man inte förutsäga vilka språkfel som skulle dyka upp utan felen kan bara förklaras med utgångspunkt i språkliga skillnader. Syfte var att kunna förklara åtminstone vissa av de fel som typiskt observeras hos andraspråksinlärare med ett visst modersmål. I stället för att försöka räkna ut vilka svårigheter inlärarna skulle komma att stöta på fokuserades på de redan uppkomna svårigheterna som ledde till felen i målspråket. (Larsen-Freeman & Long 1991: 57)

## 4.2 Felanalys

Felanalys utvecklades på basis av kontrastiv analysens idé under 1960-talet. I kontrastiv analys görs förutsägelser om interferens utan att undersöka om sådan verkligen inträffades. Men när man empiriskt började pröva förutsägelseorna kom det fram att interferenshypotesen inte räckte till för att förklara utfallet. Med kontrastiv analys kunde man inte göra entydiga förutsägelser. Andra orsaker än interferens kunde också förorsaka avvikelser från målspråket i inlärarnas produktion. Felanalys uppstod som en reaktion på detta. Den är en systematisk undersökning av språkfel och deras möjliga orsaker. Analysen används för att undersöka inlärarspråkets karaktär, variation och utveckling. (Hammarberg-kandida 2004: 34)

I kontrastiv analys sågs fel som oönskade resultat av felaktig inlärning men enligt felanalys är språkliga fel harmlösa och helt naturliga. Fel som inlärare gör reflekterar gången i en naturlig utvecklingsprocess. I felanalys är det också inte bara fråga om att ta fram felens orsak eller källa utan också vilken plats och betydelse de har i utvecklingen. Den används för att undersöka inlärarspråkets karaktär, variation och utveckling. (Abrahamsson 2009: 47)

Felanalysen består av fyra eller möjligen fem olika steg. Först samlas in språkprov från inlärarspråk, till exempel naturligt tal, intervjudata eller skrivna texter. Det andra steget innebär att språkmaterialet görs analyserbart, till exempel genom att transkribera tal till

text och sedan identifieras felen i textkorpusen. Viktigt är också avskilja kompetensfel från slarvfel. (Abrahamsson 2009: 48)

Sedan måste felen identifieras och efter det beskrivs felen samt klassificeras enligt språkets nivåer. Till exempel böjningsfel hör till sin egen kategori och ordföljdsfel hör till sin egen kategori. Efter att felen har kategoriserats följer förklaring av felen. Detta betyder att man förklarar felens uppkomst. Detta steg är oftast det sista. Slutligen det femte steget innebär bedömning av felen. Då värderas vilka effekter olika fel har på begripligheten och vilket värde felanalysen har för språkundervisningen. (Abrahamsson 2009: 48-49).

## 5 Gemensam europeisk referensram för språk

Nuförtiden har internationellt tänkande ökat anmärkningsvärt. I Europa försöker man nå en större enighet bland medlemstaterna. Det här gäller också språkundervisning. Då talar vi om Europarådets utarbetade riktlinje *Gemensam referensram för språk* eller CEFR som är förkortning av den engelska versionen, *Common Framework of Reference for Languages*. Jag kommer i denna avhandling att använda denna förkortning. Texter som jag använder i min undersökning har bedömts enligt nivåskalan i den gemensamma europeiska referensramen. I det följande redogör jag kort för den här referensramen och färdighetsnivåerna som har använts i bedömningen.

Enligt CEFR (2009: 1) är utbildningssystemen i Europa för olika och därför förekommer det kommunikationshinder. Syftet med Gemensam europeisk referensram för språk är att minska dessa kommunikationshinder. Referensramen ”utgör en gemensam grund för att utarbeta kursplaner, läroplaner, examina och läromedel för språkinläring i hela Europa” (CEFR 2009: 1). Gemensam europeisk referensram fungerar naturligtvis som hjälpmedel för dem som undervisar i språkämnerna och bedömer språkkunskaper men också för dem som lär sig ett språk.

CEFR innehåller beskrivning av de kunskaper och färdigheter som inlärare behöver för att kunna kommunicera på ett visst språk. Beskrivningen innehåller också kulturella kontexter och färdighetsnivåer som mäter inlärarens framsteg i varje fas av inlärningsprocessen baserat på hör-, skriv-, tal- och läsfärdigheter. (CEFR 2009: 1). Jag koncentrerar mig på skriftliga färdigheter i min undersökning.

Referensramen består av tre huvudnivåer: A, B och C. Inlärare på nivå A kategoriseras som *användare på nybörjarnivå*, B är nivån för en *självständig användare* och nivå C kategoriseras som *avancerad användare*. Alla de här tre huvudnivåerna är vidare indelade i två olika subnivåer. Så språkfärdigheterna kan kategoriseras på sex olika nivåer: A1, A2, B1, B2, C1, C2. (CEFR 2009: 23). Härnäst går jag över till att presentera närmare de nivåer som förekommer i materialet som jag använder i min undersökning.

Nivå A är den lägsta nivån på skalan. Den är indelats i två olika subnivåer, A1 och A2, som båda förekommer i materialet som jag använder. De här nivåerna liknar ganska mycket varandra men på nivå A2 kan inlärare något bättre uttrycka sig med målspråket än på nivå A1. Inlärare på dessa nivåer kan förstå och använda bara enkla ord och fraser för att delge sina omedelbara behov som att göra med konkreta situationer i vardagslivet. Texter som inlärare på denna nivå kan producera är alltså väldigt enkla och korta och inlärare kan inte ”uttrycka sig fritt men kan skriva vissa ord och uttryck rätt”. (CEFR 2009: 24-26)

Inlärare på nivå B1, som också förekommer i materialet, ”kan producera enkla, sammanhängande texter om ämnen som är välkända eller av personligt intresse” och ”kan beskriva erfarenheter och händelser, berätta om drömmar, förhoppningar och framtidsplaner och kortfattat ge skäl för och förklaringar till åsikter och planer”. (CEFR 2009: 24)



## 6 Tidigare forskning

Transfer inom inlärnin g har undersökts relativt lite inom inlärnin g i svenska i Finland. I det följande presenterar jag Meriläinens (2010) och Lindroos (2010) undersökningar om transfer. Därefter redogör jag också Paavilainens (2010) och Helins (2012) undersökningar kring bruket av verb.

Lindroos (2010) har undersökt engelsk interferens i inlärar svenska och Meriläinen (2010) har undersökt lexikal och syntaktisk transfer från modersmålet i skriftliga produktioner på engelska av finska gymnasister mellan 1990 och 2005.

Meriläinens undersökning koncentrerar sig på vilken typ av lexikalisk och syntaktisk transfer det förekommer i materialet. Eftersom man har mer kontakter med engelska till exempel via internet och tv samt undervisningsmetoder har utvecklats antas också att det har skett utveckling i studerandes kunskaper i engelska under denna tid. Material består av uppsatser som finskspråkiga studerande på A-svenska har skrivit i studentprovet i engelska. Materialet innehåller 500 uppsatser som har skrivits 1990, 2000 och 2005. Uppsatserna jämförs också med uppsatser som svenskspråkiga studenter har skrivit i studentprovet i engelska i Finland. (Meriläinen 2010: 3, 37-39)

Enligt Meriläinen (2010) har antalet av lexikalisk transfer minskat betydligt men vad gäller syntaktisk transfer har antalet av transfer ökat eller ingen utveckling har skett. Meriläinen påpekar att resultaten visar att kunskaper i engelska har utvecklats i lexikaliska kunskaper men i behärskning av syntaktiska strukturer har det inte skett liknande positiv utveckling. (Meriläinen 2010: 196) Att studenter har mer kontakter med engelska och undervisningsmetoder har utvecklats har minskat transfern från modersmålet inom ordförrådet men eftersom finska och engelska typologiskt är så pass olika är syntaktisk transfer långvarigare än lexikalisk transfer från modersmålet. (Meriläinen 2010: 198-199)

Lindroos (2010: 76) har undersökt engelsk interferens i finskspråkiga gymnasisters inlärar svenska. I undersökningen har Lindroos tagit reda på i vilken mån engelskan påverkar finskspråkiga gymnasisters inlärar svenska och om det finns skillnader mellan A-svenska

och B-svenska. Materialet består sammanlagt av 279 uppsatser som finska gymnasister har skrivit. Enligt Lindroos påverkar engelskan finskspråkigas inlärnin g av svenska och lexikaliska fel förekommer mest. Men de som läser A-svenska gör färre engelskpåverkade fel än de som läser B-svenska. (Lindroos 2010: 87-88)

Bruket av verb har undersökts till exempel av Paavilainen (2010, 2015) som har forskat i inlärnin g av svenskans verbmorfologi hos finskspråkiga högstadieelever och Helin (2012) som å sin sida har fokuserat på bruket av verbformer och deras korrekthet på olika kunskapsnivåer i svenska i språkcenterundervisning.

Helins (2012) undersökning koncentrerar sig på sambandet mellan de olika kunskapsnivåerna och bruket av verb. Helin undersöker hur mycket studerande använder olika konjugationer och tempusformer. Hon tar också reda på vilka hjälpverb de använder och hur bra de behärskar verbets infinitivformer samt infinitivmärket *att* i samband med verbkedjor och i nominala infinitivfraser. Helin undersöker vidare hur bruket och korrektheten utvecklas mellan de olika kunskapsnivåerna. Materialet består av 56 uppsatser skrivna av studerande på Språkcentret vid Jyväskyl ä universitet. Uppsatserna innehåller texter på färdighetsnivåerna A1, A2, B1 och B2. (Helin 2012: 5-6)

Enligt Helin (2012: 60) använder studerande mest verb som tillhör fjärde konjugationen på varje nivå. Därefter kommer första och sedan andra och tredje konjugationen. Helin påpekar att konjugationernas frekvensordning följer den linje som de i allmänhet har i språket. Men vad gäller konjugationsfel är mängden av fel överraskande sällsynta, även på de lägre nivåerna enligt Helin (Helin 2012: 60).

Angående tempusformer i Helins material är presens den vanligaste formen på alla kunskapsnivåer och korrekthetsprocenten är hög redan på de lägre nivåerna, A1 och A2, och på de högre nivåerna B1 och B2, förekommer nästan inga problem med bruket av presensformer. Mest förekommer fel på verbkedjor då huvud verbet böjs i finit form i stället för infinitiv. Studerande på de lägre nivåerna gör mer fel än de som har nått de högre nivåerna. (Helin 2012: 61)

Helin (2012: 62) konstaterar att bruket av infinitivmärket *att* behärskas bra på de olika nivåerna både i verbkedjorna och i de nominala infinitivfraserna. Endast på nivå A1 har många glömt infinitivmärket i de nominala infinitivfraserna. Angående de olika hjälpverben är verbet *kunna* det mest frekventa på varje nivå enligt Helin. (Helin 2012: 62)

Angående verbmorfologi i Paavilainens (2010) undersökning är strukturerna som hon granskar presens, hjälpverb+infinitiv och perfekt. Paavilainen undersöker hur eleverna behärskar de olika verbstrukturerna och vilka varianter de använder när de inte producerar målspråksenliga former. Hon tar också reda på om inläringen av svenska som främmande språk följer processbarhetsteorins förutsägelser. (Paavilainen 2010: 6-7)

Materialet är muntligt, inspelat och det har eliciterats med hjälp av ett test. Det bestod av 13 bildkort där 41 finskspråkiga elever utförde aktiviteter enligt vad som stod i korten. De fick se korten och sedan ställde läraren en fråga till dem. Frågorna var på finska och informanterna fick inte någon modell. Elever gick i tre olika skolor i två olika städer i Finland. (Paavilainen 2010: 140-141)

Paavilainen (2010:186) redovisar att elever klarade bäst av att använda infinitivform av huvud verbet när detta förekom efter ett modalt hjälpverb. I 85,6 % av hjälpverbskontexterna användes infinitivform. Endast i 14,4 % av fallen producerades verbet i någon annan form. De flesta var presensformer av huvudverb och resten verbstam (Paavilainen 2010: 186). Den näst lättaste formen var perfekt. När elever producerade någon annan form i stället för supinum använde de mest infinitiv och resten av fallen använde de preteritum och presens. Sämst behärskade eleverna presensformer. Eleverna överanvände suffixet *-ar* vid verb som borde ha fått ändelsen *-er*. (Paavilainen 2010: 187)

Enligt Paavilainen (2010: 131) bekräftar resultaten inte processbarhetsteorins förutsägelser enligt vilken finita verbformer (presens, preteritum) lärs in före infinita verbformer (infinitiv, supinum). I Paavilainens (2010: 194) undersökning behärskade eleverna infinitiv bättre än presens och supinum.

## 7 Material och metod

I detta kapitel presenterar jag närmare materialet och metoden i min avhandling. Först, i avsnitt 7.1, ger jag bakgrundsinformation om projektet *Topling* och de informanter som var med i undersökningen samt presenterar uppsatsrubrikerna och anvisningarna i skrivuppgifterna. I avsnitt 7.2. presenteras undersökningsmetoderna samt redogörs för de analysprinciper som jag har följt vid analysen av materialet.

### 7.1 Material

I detta avsnitt redogör jag för materialet som jag har använt i min avhandling. Jag har använt som material texter som insamlats inom projektet *Topling* som är ett longitudinellt forskningsprojekt vid Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet. Materialet innehåller tre datainsamlingsomgångar och följer upp samma informanter under ett halvt år. Huvudsyftet med detta projekt är att undersöka inläring av skriftliga färdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk i det finska utbildningssystemet. Det svenska materialet innehåller olika texter som är skrivna av högstadieselever, gymnasister och universitetsstudenter med svenska som huvudämne. Skrivuppgifterna har bedömts enligt den gemensamma europeiska referensramen (CEFR). (Toropainen, Härmälä & Lahtinen 2012: 62)

Jag kommer att koncentrera mig på det svenska materialet på första insamlingsomgången i projektet och speciellt har jag fokus på e-postmeddelandena som gymnasister har skrivit i kurserna 1 och 2 i årskurs 1. I tabell 1 presenterar jag antalet uppsatser hos gymnasterna. Materialet har bedömts enligt CEFR-skalan och tabellen visar också andelen uppsatser på nivåerna A1, A2 och B1 i olika meddelandetyper. Vid den första materialinsamlingen förekommer det sammanlagt 195 e-postmeddelandetexter.

**Tabell 1** Antalet texter hos gymnasister enligt CEFR-nivå och uppgiftstyp

	T1		T2		T3	
	f	%	f	%	f	%
A1	21	30,4 %	31	48,4 %	21	33,9 %
A2	46	66,7 %	33	51,6 %	37	59,7 %
B1	2	2,9 %	0	0,0 %	4	6,5 %
totalt	69	100,0 %	64	100,0 %	62	100,0 %

Av tabell 1 framgår antalet och andelen texter enligt de tre olika uppgiftstyperna: Mejl till en vän (T1), Mejl till din lärare (T2) och Mejl till en nätbutik (T3). Hos gymnasister förekommer det tre olika CEFR-nivåer, A1, A2 och B1. Tabellen visar att över hälften av mejlen har kategoriserats att höra till nivå A2. T1 består av 69 mejl och 66,7% av dem ingår i nivå A2. T2 består å sin sida av 64 texter och 51,6% av dem hör till nivå A2. T3 består också av 62 mejl och 59,7% av texterna har nått till nivå A2. Den minsta kategorin är B1. Bara 6 texter har bedömts att höra till nivå B1: 2 i första uppgiften (T1) och 4 i sista uppgiften (T3). I uppgiften Mejl till din lärare förekommer det ingen text som har uppnått nivå B1.

Detta forskningsprojekt innehåller 5 olika skrivuppgifter. Informanterna skrev utöver de texter som nämnts ovan också insändare och berättelse. Informanterna skrev texterna på pappret under lektionerna. Längden av texten hade inte definierats men informanterna skulle skriva en text på 20 minuter och fick inte använda ordbok. (Toropainen, Härmälä & Lahtinen 2012: 62) Således mäter uppsatserna relativt autentiskt den nivå som inlärarna är på när det gäller svenska. Anvisningarna till alla texttyper innehöll en kort beskrivning av uppgiften och de saker som texten måste innehålla. Informanterna påminns också om att påbörja och avsluta texten på relevant sätt och också om att skriva på svenska.

Utifrån tabell 1 kan det konstateras att antalet gymnasister varierar något mellan de olika skrivuppgifterna. Vad gäller den första uppgiften är det 69 informanter, den andra uppgiften 64 informanter och den tredje 62 informanter som har skrivit texten. Alla gymnasister som har deltagit i projekten har inte gjort alla fem uppgifter eller i detta fall alla de tre uppgifterna.

Jag koncentrerar mig på dessa tre skrivuppgifter, T1, T2 och T3 som jag har nämnt ovan. Alla tre hör till samma texttyp, epostmeddelande. Följaktligen är uppgifterna jämförbara vad gäller texttyp men ämnena och formalitetsnivån varierande. Det kan därför diskuteras om skillnaderna har någon påverkan hur lätt eller svårt uppgiften är, om man jämför till exempel formellt mejl till en nätbutik och informellt mejl till en vän.

## 7.2 Metod

Metoder i min undersökning är både kvantitativa och kvalitativa. Jag kommer att gå igenom ett mejl i taget och exciperera samtliga verbbelägg. För att se hur mycket och vilka slags av verb informanterna använder mest har jag exciperat verbbeläggen med hjälp av lix-räknare (lix.se). De felaktiga verben har jag kategoriserat enligt feltypen. Jag kommer att illustrera vissa analyser genom att lyfta fram tydliga exempel. Jag har också analyserat den allmänna strukturen i texter med hjälp av lix-räknare: genomsnittlig meningslängd, antalet ord samt antalet ord i medeltal.

De verbfel som förekommer i texter har jag indelat i 9 olika kategorier som är följande:

1. Finska ord
2. Påverkan från andra språk
3. Skrivfel
4. Felaktig supinumform
5. Rätt form i fel kontext
6. Felaktig form av huvudverb med hjälpverb
7. Felaktig konjugation
8. Felaktigt verb
9. Gränsfall

Utöver svenska förekommer det också andra språk i texter. De verbbelägg som inte är svenska ingår naturligtvis enligt språk i kategorier *finska ord* och *påverkan från andra språk*. Jag har indelat finska och andra språk som förekommer i materialet i separata kategorier eftersom finska verbbelägg är alla direkta lån (Svartvik 1999: 220) från

informanternas modersmål. Elever använder modersmålet finska som resurs när de inte vet vad ordet är på svenska, till exempel

1) jag kan inte *käyttää* det.

Men vad gäller påverkan från andra språk har jag indelat verbbeläggen i 3 olika underkategorier: *direkta lån*, *nybildningar och falska vänner* (Svartvik 1999: 230). I materialet förekommer det alltså olika varianter på hur elever har utnyttjat andra främmande språk, till exempel

2) Vad *vill* ni studera nexta vecka i stunden?

I denna sats förekommer verbet *vill* som ingår i kategorin *falska vänner*, d.v.s. ord som är likadana eller väldigt lika varandra i två språk men som har olika betydelseinnehåll. Andra inlärda språk, såsom engelska och tyska som liknar svenska, kan fungera som stöd vid inläring av svenska men inlärare kan också blanda språken lätt ihop med varandra. Vissa ord är speciellt bedrägliga eftersom de ligger så nära svenska ord. Om man inte bryr sig om att ta reda på deras egentliga betydelse på svenska, tror man att de är synonyma med det ord de liknar. Således hör till gruppen falska vänner de ord som ett annat språk, till exempel engelska, har inverkat på den betydelse som informanten har gett ordet (Svartvik 1999: 230). Exempelvis är verbet *vill* ett svenskt ord men detta verb blandas också lätt ihop med engelskans temporala hjälpverb *will*. I svenska uttrycker *vill* att man har en konkret vilja att göra något, till exempel *jag vill åka till Spanien* medan *will* i engelska uttrycker att talaren har bestämt sig för att göra något i framtiden, till exempel *i will go to Spain*. Engelskans *will* uttrycker således samma som svenskans *ska* som också används vid konstruktioner av futurala verbformer.

Med *direkta lån* avses å sin sida de ord som står helt omarkerade och som inte har några citattecken som i exempel 3:

3) Det *had* inte internet.

Som nybildningar har jag tolkat de ord som inte existerar i svenska men som inte heller är direkta lån utan bildade med hjälp av svenska regler för ordbildning som exempel 4 illustrerar:

- 4) Det inte *worka* och jag tycker inte om det

Verbet *worka* innehåller inflytande från engelska men är inte ett direkt lån eftersom informanten har bildat verbet med svenska regler för ordbildning. Verbet slutar med bokstaven *a* och antagligen har informanten försökt bilda en svensk infinitivform eftersom infinitivformer i svenska språket slutar oftast på *-a*. Ordet är på engelska *swim* men på svenska *simma*, så antagligen har ordet inverkats från engelska.

Utöver påverkan från andra språk och modersmålet har jag också indelat olika typer av verbfel in i egna kategorier. Det förekommer många *skrivfel* såsom

- 5) Kan du *scikikka* e-post

men också fel som visar att informanter har brister i verbböjning. Kategorin *felaktig supinumform* innehåller verb som har fel i supinumformer i perfekt och pluskvamperfekt som exempel 6 illustrerar:

- 6) Jag har *tänka* att jag kan skriva om min resa till du at svenska.

Informanten har använt infinitivform i stället för supinumform. I kategorin *felaktig konjugation* ingår å sin sida verb som informanter har böjt felaktigt. Till exempel i satsen

- 7) Jag *kommar* i nästa veckan.

har informanten böjt verbet enligt andra konjugationen i stället för *kommer*. Såsom kan ses i exempel 6 som hör till kategorin *felaktig supinumform* har informanten använt infinitivform i stället av supinumform. I kategorin *rätt form i fel kontext* förekommer det också samma typer av fel till exempel i (8).

- 8) vad ni *göra* ni i matematik.



Informanten har kanske velat säga *vad gjorde ni i matematik* men har använt infinitivform i stället av imperfektform. Största delen av felen utgörs av bruket av infinitivform i stället för den korrekta formen men det förekommer också felaktigt bruk av andra former. I (9) har informanten skrivit verbet rätt men kontexten är fel:

9) Kan du *hjälp* jag?

Informanten har använt imperativform i stället för infinitivform som borde användas med hjälpverb.

Det förekommer också många olika varianter i användning av huvudverb med hjälpverb som också har som egen kategori *felaktig form av huvudverb med hjälpverb*. Till exempel

10) Vi ska *är* hela veckan i Tyskland.

Att använda rätt tempus av verb påverkar vara svårt för informanter eftersom informanten i detta exempel har i stället för infinitivform använt presens. Ibland har informanterna använt rätt verb men det passar inte i kontexten. Dessa verb hör till kategorin *felaktigt verb* (exempel (11))

11) Så jag *hoppas* att du inte hatar mig

Informanten har skrivit verbet rätt men har förmodligen velat använda verbet *hoppas* och har blandat det ihop med verbet *hoppa*.

Som egen kategori har jag också *gränsfall* som innehåller sådana belägg som är svåra att tolka och kan också ha fler än bara en tolkningsmöjlighet (exempel 12).

12) Kan du berätta till mej att vad *dyska* jag göra.

I (12) är det svårt att tolka vad informanten vill säga med verbet och om det uppvisar påverkan från andra språk än svenska. Ett ytterligare exempel på detta är (13).

13) kan du *berätter* på mig

Informanten har använt fel form med hjälp verbet men verbets har också fel böjning. Samma gäller satsen *Jag har beställt en mobil* där verbet böjts enligt fel konjugation och supinumformen därför är fel. Felet kan också tolkas som skrivfel. Därför ingår fallet i kategorin gränsfall.

Även vad gäller påverkan från andra språk är det ibland svårt att tolka belägget. Till exempel i satsen *Jag vill resa med min familj till Åbo* är det oklart om det är fråga om påverkan från engelska eller om eleven faktiskt har menat att han eller hon vill resa med sin familj till Åbo.

## 8 Resultat

I detta kapitel analyseras texterna. I analysen fokuseras på alla verb som gymnasisterna använder, såväl de rätta som de felaktiga verben. Först ges verbfrekvenser och betraktas hur mycket och hurdana verb gymnasister använder i sina texter. Sedan presenteras resultaten av felanalysen i form av tabeller. Följaktligen fokuseras i denna del på brister som informanterna har i bruket av verb när det gäller nivåerna A1, A2 och B1 i alla de tre uppgifterna.

### 8.1 Verbfrekvenser

I detta avsnitt redogör jag för hur mycket och hurdana verb gymnasister använder i sina texter samt vilka verb som är de mest frekventa. Jag redovisar också hur informanter överhuvudtaget använder verb i sina skriftliga produktioner. Felen i texterna går jag in på noggrannare i avsnitt 9.2. Med hjälp av Lix-räknare har jag räknat antalet verb. Först presenteras det totala antalet verbbelägg samt andelen verb av alla ord per färdighetsnivå i materialet (tabell 2). Jag redogör också för den genomsnittliga meningslängden i texterna enligt CEFR-nivåer (tabell 3) samt längden av texterna och strukturerna som används och mängden av verb på olika färdighetsnivåer. Sedan presenteras de 12 mest frekventa verben på varje nivå. (tabell 4)

#### 8.1.1 Hur mycket och hurdana verb används?

Jag inleder med att ge en översikt över verbbeläggen i texterna. Av tabell 2 framgår antalet verbbelägg som förekommer i informanternas texter på nivåerna A1, A2 och B1 i alla de undersökta tre uppgifterna. Frekvenserna visar att det förekommer fler verb på nivå A2. Man måste dock ta hänsyn till att det finns mer texter på nivåer A1 och A2 än på nivån B1 i detta material (se tabell 1). En orsak till att verbförekomsterna på nivå B1 är så få är att antalet informanter på denna nivå är mindre än på de lägre nivåerna. Jag har också räknat den procentuella andelen av verb på alla nivåer i tabell 2.

**Tabell 2** Andelen verbbelägg av det totala antalet ord i texterna enligt CEFR-nivå

	T1			T2			T3		
	Verb	Antalet ord	%	verb	Antalet ord	%	verb	Antalet ord	%
A1	152	749	20,3 %	267	1209	22,1 %	168	983	17,1 %
A2	435	2072	21,0 %	443	1999	22,2 %	359	1968	18,2 %
B1	29	120	24,2 %	0	0	0,0 %	57	261	21,8 %
Totalt	616	2941	65,5 %	710	3208	44,3 %	584	3212	57,1 %

Skillnaderna mellan de olika nivåerna ser något annorlunda ut när procentuell andel räknas. Som kan utläsas i tabell 1 ökar den procentuella andelen verb något på högre nivåer i varje uppgift. Exempelvis är andelen verb i uppgift T1 20,3 % på nivå A1, 21,0 % på nivå A2 och 24,2 % på nivå B1. Ökningen i T2 är dock obetydlig och det återfinns inga belägg på nivå B1 eftersom ingen av informanterna har nått upp till nivå B1 vad gäller denna uppgift.

**Tabell 3** Den genomsnittliga meningslängden i texterna enligt CEFR-nivå

	T1	T2	T3
	Lm	Lm	Lm
A1	3,54	4,11	4,77
A2	4,24	5,22	5,06
B1	5,45	-	5,44

Lm = Genomsnittlig meningslängd

Något som man dock måste beakta när andelen verb av alla ord betraktas är att informanterna skriver längre texter på högre nivåer. Som framgår av tabell 3 ökar även den genomsnittliga meningslängden på de högre nivåerna. Intressant är också att den genomsnittliga meningslängden ökar också från uppgift T1 till T3 på nivå A1. Som tabell 3 visar är meningslängden genomsnittligt i uppgift 1 (T1) 3,54 men 4,77 i uppgift 3 (T3) på nivå A1.

De högre nivåerna är något annorlunda vad gäller meningslängden. På nivå A2 återfinns den längsta meningslängden i uppgift 2. På nivå B1 är den genomsnittlig meningslängden nästan samma i uppgifterna 1 och 3 men igen uppgift 2 saknas.

Av de kvantitativa data som presenteras kan man dra den slutsatsen att mängden av verb ökar i samband med textens längd. Informanterna, som skriver längre satser och använder fler huvudsatser och bisatser, kan också använda mer komplexa strukturer såsom verbkedjor. På de lägre nivåerna är texterna kortare och enklare som dessa exempel på nivå A1 illustrerar.

14) Hejdå Kalle! Jag *gå* på *fiska* och jag

15) Hejde. Jag kan inte *kom*. Jag måste *gjöra* läxorna. men kan vi *treffas* i Måndag. Vi kan *gå* i cafee och spela fotbol.

16) Jag heter Matti  
Min mobilephone är slow  
Min mobilephone är inte bra  
Jag älskar min mobilephone  
Jag har ny mobilephone  
Hej då

På nivå A1 kan mejlen vara väldigt korta såsom i exempel 14 eller bestå av bara sats efter sats med mycket upprepning utan bindande bisatser som exempel 15 och 16 visar. Exempelvis innehåller exempel 16 bara presensformer vilket leder till att det inte förekommer några verbkedjor och sålunda inga hjälpverb. Exempel 14 innehåller bara en sats men satsen är oavslutad och slutar på *jag*. Satsen innehåller ändå två verb men båda är i infinitivform. Troligen har informanten känt till verben men inte hur man böjer dessa verb.

Informanter använder också verbkedjor men på denna nivå kan de ännu inte använda rätt form av huvud verbet med hjälpverb. I exempel 15 har informant använt verbkedja till och med fyra gånger. Hjälpverb är rätt varje gång men huvud verbet är fel.

17) Hej Kalle!

Jag *kann* inte komma på bio mit du ikväll. Jag måste gå till min morfar födelsedagpartys i halv över sju. Men *kann* vi gå på Eetun elokuvateatteri morgon i halv över åtta.

Hejdå!

18) Hejdo.

Jag är Maija Solki, jag *köpt* telefon från din netshop, men telefon *hade* two problem: telefon *sluter* ringen när jag *ring* till min kompisar och där är inte sms skriver i telefon, men du *sägt* då är. Kan jag har min pengar till mej? eller kan jag *har* nya telefon? Min adresse är Liljeveijen 16 Göteborg Sweden, och telefonnummer är 0505050505

Maija Solki

På nivå A2 är texterna också ganska korta och oftast endast huvudsatser förekommer. Några är längre men texten innehåller många fel. I exempel 17 behärskar eleven rätt verbform med hjälpverbet men hjälpverbet *kann* som upprepas två gånger i texten uppvisar tvärspråkligt inflytande från tyska. I exempel 18 förekommer det många fel med verbböjning och tidsformer: till exempel står verbet *ringa* i imperativ och supinumformen *köpt* utan hjälpverbet *ha* i perfekt. Verbet *sluta* har böjts i fel konjugation, alltså *sluter* i stället för *slutar*.

19) Tjena!

Vi pratade att vi gå på bio en kväll, men jag kan inte komma. Jag måste läsa läxorna, jag har en test på torsdag. Förlåt! Men kan du gå på bio på lördag med mig? Kan vi träffa i park nära bio klockan 18.00? Passar det bra?

Hälsningar! Maija

20) Hej. Jag är Maija Solki. Jag måste klaga på min ny mobiltelefon. Den fungerar inte! Jag vet inte vad problemet är men jag kan inte öppna den. Den andre problemet är med telefon's färg. Jag ville ha en röd telefon. Min telefon här är blå.

21) Kan jag sända den tillbaka eller vad? Jag vill ha den röda telefonen och den måste fungera! Var så god och ring till mig, numret är 040 1234567. Tack.

Såsom kan ses i exempel 19, 20 och 21 är texterna längre och elever har också använt andra tidsformer än bara infinitiv och presens. Verbkedjor förekommer också i texterna och på nivå B1 behärskar elever tydligen bättre rätt verbformen med hjälpverb än på nivå A1.

### 8.1.2 Vilka är de mest frekventa verben på olika CEFR-nivåer?

Vad gäller variation har eleverna på nivå A1 (73 texter) använt sammanlagt 434, eleverna på nivå A2 (116 texter) 859 och på nivå B1 (6 texter) sammanlagt 57 verb. Det större antalet informanter och texter påverkar antalet verb på nivå A2.

I tabell 4 presenteras de 12 mest frekventa verben i materialet. De mest frekventa verben varierar mellan nivåerna och därför finns det totalt 17 olika verb i tabellen. Verben är i infinitivform i tabell 4 och figur 1 men i siffran har alla tidsformer som förekommer i mejlen och som informanter har skrivit rätt i texterna inräknats. Felen presenteras noggrannare i avsnitt 9.2. I detta avsnitt koncentreras på de rätta verben och sådana belägg som säkert kan analyseras som verb. Materialet innehåller några ord som informanter använder som verb men liknar inte något svenskt verb. Dessa ord hör till kategorin gränsfall i min analys, såsom *viska*, *dyska* och *vicke* (se avsnitt 9.2)

**Tabell 4** Verbfrekvenser

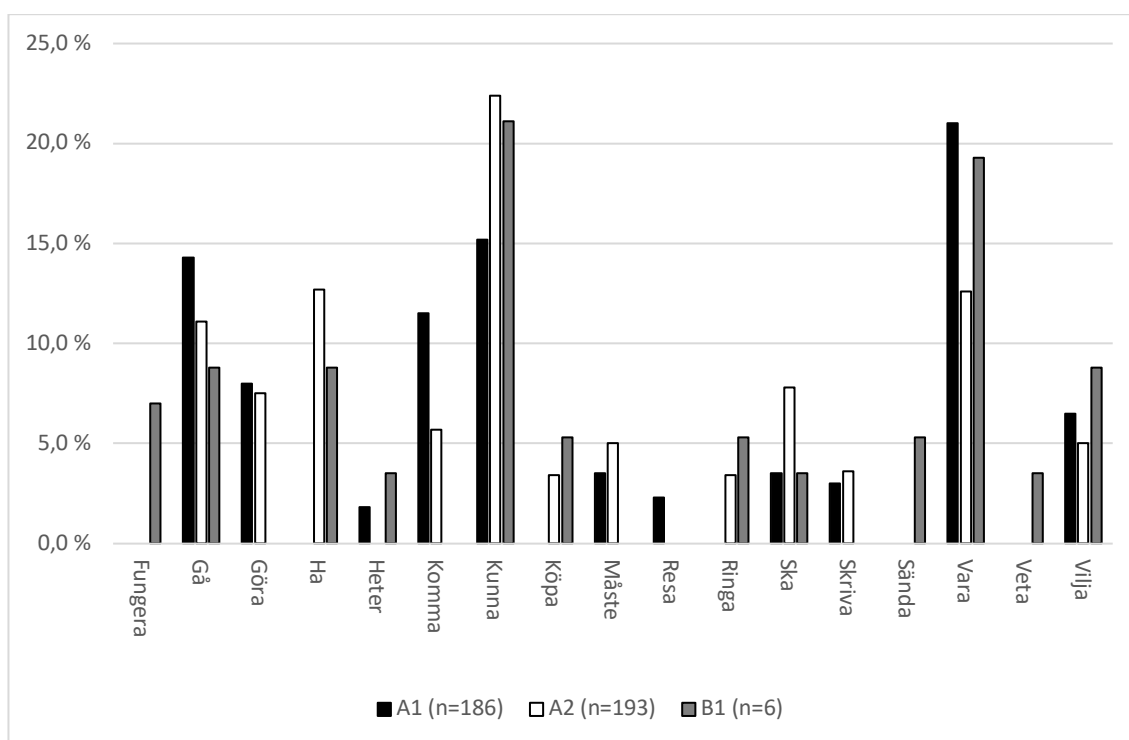
A1		A2		B1	
	f		f		f
Vara	91	Kunna	192	Kunna	12
Kunna	66	Ha	109	Vara	11
Gå	62	Vara	108	Gå	5
Komma	50	Gå	95	Ha	5
Ha	39	Ska	67	Vilja	5
Göra	37	Göra	64	Fungera	4
Vilja	28	Komma	49	Ringa	3
Resa	10	Måste	43	Sända	3
Måste	15	Vilja	43	Köpa	3
Ska	15	Skriva	31	Ska	2
Skriva	13	Köpa	29	Veta	2
Heter	8	Ringa	29	Heter	2
	434		859		57

Naturligtvis begränsar anvisningarna för uppgiften förekomsten av olika verb. (se bilaga 2). I uppgiften Mejl till lärare (T2) har många använt någon resa som de ska göra som

orsak till frånvaro. Verbet *resa* som förekommer mest bara på nivå A1 har också varit problematiskt med tanke på analysen eftersom ordet *resa* kan vara både substantiv och verb som exempel 22 visar:

22) Hej! Jag och mina famielj har *resa* till Stockholm Hur många läxa jag måste gör. Vad text vi lesa ny? Har vi en plan vad gör du i skolan?

I exempel 22 kan *resa* vara både verb och substantiv. Möjligtvis har informanten bara fel supinumform av verbet i perfekt och har haft avsikten att skriva *Jag och min familj har rest till Stockholm*. En annan tolkning är att hen avser att använda substantivet *resa*: *Jag och min familj har bokat en resa till Stockholm*. Jag har i samtliga fall tagit verbet med i analysen trots att det är ett gränsfall. Men de fall där informanten tydligt har använt ordet *resa* som substantiv har jag naturligtvis utelämnat.



**Figur 1** Den procentuella fördelningen av verb hos gymnasister i Toppling-materialet enligt CEFR-nivå

Som konstaterats tidigare finns det fler texter på nivåerna A1 och A2 än på nivå B1. Följaktligen skiljer sig antalet verb mellan nivåerna. När den procentuella andelen räknas, som i figur 1, kan nivåerna jämföras trots det lägre antalet belägg på nivå B1. Ändå är



variationen på nivå B1 mindre, möjligen eftersom det finns så få informanter och uppgiftstypen mejl till lärare (T2) saknas. Man kan dra den slutsatsen att kunskaper i svenska är låga hos gymnasister i detta material och därför variationen mindre på nivå B1. Det kan också vara att bra skribenter kan standardfraser och använder sådana strukturer som de säkert kan.

Det är intressant att de mest frekventa verben är nästan de samma på alla nivåerna. Verben *gå*, *ha*, *kunna*, *ska*, *vara* och *vilja* är bland de 12 mest frekventa verben på alla färdighetsnivåer. Hjälperbet *kunna* används mest på nivåerna A2 och B1 och det är också nummer två på nivå A1 på listan. På nivå A1 är det mest frekventa verbet däremot verbet *vara*. Således visar detta resultat att bruket av hjälperb ökar på de högre nivåerna. Bara hjälperbet *måste* förekommer på nivåerna A1 och A2 men inte alls på nivå B1. Detta visar möjligen att artigare hjälperb föredras på nivå B1 mer än på de lägre nivåerna. Eventuellt är den stora andelen hjälperb också en orsak till det stora antalet fel i bruket av hjälperb (se tabell 4).

Som konstaterats är de verb, som mest förekommer i gymnasisters texter, nästan alla grundläggande verb som *vara* och *ha* samt vanliga hjälperb som *kunna*, *vilja* och *ska*. Verbet *ha* används förstås också som hjälperb i perfekt och pluskvamperfekt vilket är en orsak till att detta verb än av de mest frekventa verbet i materialet. Vidare är det nukleära verbet *gå* också frekvent. Sammanlagt utgör dessa verb ca 70 % av de 12 mest frekventa verben på alla färdighetsnivåer.

Andelarna hos de olika verben varierar dock mellan nivåerna. Till exempel är andelen av verbet *vara* nästan densamma på nivå A1 (21,0 %) som på nivå B1 (19,3 %) medan motsvarande andel är mycket lägre på nivå A2 (12,6 %). Samma gäller också verbet *ha* som förekommer nästan lika mycket på nivåerna A1 (9,0 %) och B1 (8,8 %) men är något mer frekvent på nivå A2 (12,7 %). Verben *kunna* och *ska* uppvisar också en högre procentuell andel på nivå A2 (22,4 % och 7,8 %) än på nivå A1 (15,2 % och 3,5 %). På nivå B1 utgör beläggen med verbet *kunna* 22,1 % medan motsvarande andel är 3,5 % vad gäller verbet *ska*.

En orsak till detta skulle kunna vara att informanterna på nivå A2 använder mer varierande verb än på nivå A1. Som jag konstaterat tidigare använder informanterna på nivå A1 mindre bisatser och de flesta av satserna är huvudsatser som innehåller verbet *vara*. Man kan dra den slutsatsen att informanterna på nivå A2 använder varierande verb och strukturer. En orsak till högre förekomst av verbet *vara* kunde vara att inlärare som har nått nivå B1 kan skriva längre texter och använder avancerade strukturer där man behöver verbet *vara*.

Intressant är att informanterna på nivå A2 mest använder verbet *ha*. På nivå A2 är inlärare på högre nivån än inlärare på nivå A1 men behärskning är inte samma som på nivå B1. Det är ändå svårt att säga vad som är orsaken till högre förekomsten av verbet *ha* på nivå A2 än på nivå B1.

På nivå B1 förekommer också andra verb än bara grundläggande verb. Till exempel ingår *fungera* i de 12 mest använda verben på nivå B1 men inte på nivåerna A1 och A2. Verbet förekommer i uppgift T3 där informanter skriver mejl till en nätbutik. Något överraskande är att verbet *göra* inte är ett av de 12 verben på listan när det gäller B1 men på lägre nivåer förekommer detta verb relativt mycket. Uppgift T2 saknas på nivå B1 vilket också kan påverka att verbet *göra* inte är ett av de mest frekventa verben på denna nivå. På nivåerna A1 och A2 har många elever använt verbet *göra* när de har frågat lärare som exempel 23 visar.

23) Jag resar till Norge för två veckor. Skulle jag *göra* läxor där? Vad annat skulle jag *göra*? Tack!

Vad gäller skillnaderna mellan A1 och A2 förekommer verbet *komma* mer sällan på nivå A2 där den procentuella andelen är endast 5,7 % jämfört med nivå A1, 11,3 %. En orsak till denna stora procentuella skillnad kan vara att detta verb relativt ofta används i uppgift T1 av informanter på nivå A1. Eventuellt behärskar informanterna på denna nivå inte ett lika stort antal olika verb som informanterna på nivå A2 och därför upprepar samma verb vilket illustreras i exempel 24 och 25.

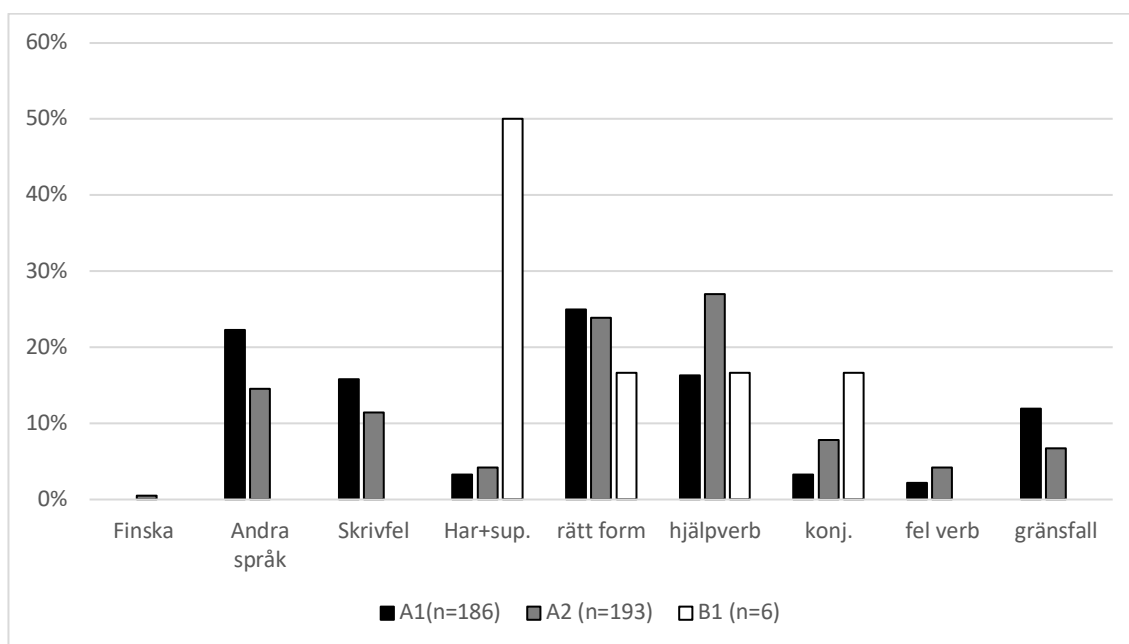
24) Ursåka mej, Jag inte *kommer* till ”elokuviin”, varför: är jag *komm* rida häst.

25) Men du *kommer* ”myös tallille” at dagen?

Nästan alla informanter på nivå A1 använder verbet *komma* i sina texter. I några fall som i exempel 24 förekommer det också många gånger i samma meddelande och inte alltid i rätt form såsom i satsen *är jag komm rida häst* där inverkan från tyska kan ses.

## 8.2 Fel på nivåerna A1, A2 och B1

I det följande går jag in på de fel som förekommer i materialet enligt CEFR nivåerna A1, A2 och B1. I detta avsnitt presenteras således noggrannare hurdana fel det förekommer i materialet. Felen genomgås en kategori åt gången (se avsnitt 7.2) och i min redovisning jämför jag felen på de skilda CERF-nivåerna.



**Figur 2** Den procentuella fördelningen av fel i texter enligt CEFR-nivå

Jag inleder med att ge en översikt över antalet fel på CEFR nivåerna. I figur 2 presenteras mängden av fel i alla kategorier och på alla nivåer. Som figur 2 visar minskar felen i högre nivåer med undantag av perfektformer. På nivå B1 har informanter mest fel i kategorin *har+supinum*. Intressant är att informanter på nivåerna A1 och A2 å sin sida har minst fel när det gäller perfekt men på nivå B1 är hälften av felen i perfektformer. En orsak till detta kan vara att informanter på de högre nivåerna använder mer komplexa former än informanter på de lägre nivåerna. Denna slutsats stöder också andra feltyper som förekommer i texterna på nivå B1. Informanter på nivå B1 gör fel utöver perfekt endast i kategorierna *rätt form i fel kontext*, *hjälpverb* och *konjugationer*. Överraskande är att andelen fel i dessa tre felkategorier är exakt densamma, 16,8 %.

Verbkedjor är också strukturer som informanter på nivå B1 kanske använder mer och föranleds också mer fel i dessa kategorier. Procentuellt finns det mer fel i de här två kategorierna, *har+supinum* och *hjälpverb*, på nivå B1 än på nivåerna A1 och A2. När det är fråga om de lägre nivåerna har informanter på nivåerna A1 och A2 gjort fel i alla felkategorier.

I detta material måste man dock ta hänsyn till att det finns fler texter på nivå A2 än B1. Antalet fel på nivå A1 är 186 och på nivå A2 är 193 men på nivå B1 bara 6 (se figur 2). Därför är också en orsak till att verbförekomsterna på nivå B1 är så få att antalet infor-manter på denna nivå är mindre än på de lägre nivåerna. Man kan alltså inte direkt jämföra resultaten. Därför har jag räknat den procentuella andelen av verb i alla nivåer som kan ses i tabell 2 (se avsnitt 8.2 ) I de följande avsnitten går jag närmare in på de olika kategorierna. Varje kategori presenteras i sitt egen avsnitt.

### 8.2.1 Tvärspråkligt inflytande

I detta avsnitt presenteras de fel där det förekommer inflytande från andra språk än mål-språket svenska. Jag behandlar två felkategorier tillsammans, finska och andra språk. Jag inleder med att ge en översikt över antalet fel i olika underkategorier på kategorin andra språk i tabell 5. Som figuren visar minskar mängden av inflytande från andra språk tydligt på de högre nivåerna. På nivå A1 förekommer sammanlagt 40 belägg men på nivå A2 har det minskat redan en fjärdedel när man jämför med nivå A1. På nivå B1 förekommer inget tvärspråkligt inflytande. Man kan dra slutsatsen att inlärare på nivå B1 kan reda skilja åt språken och andra inlärda språk förväxlas inte så mycket med svenska.

Direkta lån från andra språk förekommer mest och nästan lika mycket på nivåerna A1 (21 belägg) och A2 (20 belägg). Men när det gäller nybildningar är skillnader större på dessa lägre färdighetsnivåer. På nivå A1 förekommer 11 belägg men på nivå A2 är antalet fel över hälften mindre när man jämför med nivå A1. Falska vänner är den minsta underka-tegorin och felen i denna kategori är ganska likadana samt antalet fel på båda nivåerna.

**Tabell 5** Tvärspråkligt inflytande med underkategorier

	A1	A2	B1
Direkta lån	22	20	0
Nybildningar	11	3	0
Falska vänner	8	5	0
Totalt	40	28	0

Det återfinns endast ett belägg på finska och det förekommer på nivå A2 som exempel 26 visar.

26) Mina cykeln är jättepaska och jag kan inte *käyttää* det (pro *använda*)[A2]

Det är intressant att finska verb förekommer bara på nivå A2 och inte på den lägsta nivån A1. När en informant använder ett direkt lån från modersmålet som i exempel 26 är det fråga om att hen fyller en lucka eftersom hen inte har vetat vad ordet är på svenska. Användningen av modersmålet är en medveten strategi. Det är osannolikt att inlärare med finska som modersmål skulle blanda ihop svenska och finska av misstag eftersom dessa två språk inte är besläktade. Följaktligen kan det också vara orsaken till ytterst få finska belägg i materialet. Som kan ses i figur 2 (se avsnitt 8.2) är kategorin finska språket den minsta felkategorin. Därför kan man dra slutsatsen att modersmålet finska inte används så mycket som resurs som andra inlärda språk.

### 8.2.1.1 Direkta lån

Direkta lån från andra språk är å sin sida den mest förekommande underkategorin i materialet som tabell 5 visar. I stället för modersmålet föredrar informanter sålunda andra inlärda språk som resurs. Dessa misstag kan också vara omedvetna och informanter har bara blandat ihop två språk som är likadana. Gymnasister i materialet blandar mest ihop engelska och tyska som de också lär i skolan. Dessa språk är besläktade språk med svenska i motsats till deras modersmål finska vilket kan vara orsaken till att inflytande från engelska och tyska förekommer mer.

I materialet syns tvärspråkligt inflytande relativt mycket i hjälpverb på nivåerna A1 och A2. I den första uppgiften där informanterna skriver mejl till en vän är alla direkta lån på nivå A1 hjälpverb. Samma gäller nivå A2 med undantag av ett belägg som inte är ett hjälpverb. Det är överraskande hur mycket uppgiftstypen påverkar förekomsten av felen.

I kategorin direkta lån förekommer mycket inflytande från tyska och speciellt gäller det verbet *kan* som många har skrivit på tyska, *kann*, som exempel 27 visar. Hjälpverbet *kan*

liknar så mycket det tyska verbet *kann* att verben lätt blandas ihop. Felet kan vara omedvetet och informanten har möjligen trott att *kann* är svenska. Eftersom tyska och svenska är besläktade språk, uppvisar ordförråden stora likheter och därför kan kunskaper i det ena språket vara till nytta för inlärare men ofta är de i stället till förtret eftersom inlärare har svårigheter att hålla språken isär.

27) Sori, jag *kann* inte gå till kafe i kväll (pro *kan*) [A1]

Belägg på engelska förekommer också i materialet vilket illustreras i exempel 28 och 29. När det gäller exempel 28 kan verbet *will* på sätt och vis räknas också som falska vänner men i form av direkt lån. På svenska har verbet *vill* en annan betydelse än på engelska och i exemplet har informant använt hjälpverbet *will* i futural konstruktion. Exempel 29 innehåller även ett belägg på kategorin *felaktig form av huvudverb med hjälpverb* (se avsnitt 8.2.5). I detta fall är hjälpverbet fel eftersom det är ett direkt lån från engelska (*must*). Vidare är huvudverbet också felaktigt som konstaterats eftersom informanten har använt presensform i stället för infinitivform (*must går*).

28) jag *must* går i Turku på morgonen (pro *måste*) [A1]

29) Jag *will* pick du up den. (pro *vill*) [A2]

Andra slags verb än bara tyska och engelska hjälpverb förekommer också i materialet på nivåerna A1 och A2. Tyska belägg illustreras i exempel 30 och 31. Båda de tyska verben påminner deras motsvarigheter på svenska vilket kan vara orsaken till felen. Exempel 30 förekommer på nivå A2 och man kan inte vara säker om det är fråga om ett direkt lån från tyska eller bara ett skrivfel. Verbet *komm* kan vara imperativformen av det tyska verbet *kommen* eller det kan också möjligen vara ett skrivfel och verbet *komm* saknar bara bokstaven *a*. deras svenska motsvarigheter.

30) jag *denke*, jag skriva i sverige till mij kompisar (pro *tänka*) [A1]

31) Jag kan inte *komm* (också skrivfel) (pro *komma*) [A2]

32) Kan du *send* mina nya telefonen? (pro *sända*) [A1]

33) Kan jag *return* telefon på dej (pro *returnera*) [A2]

Belägg på engelska illustreras i exempel 32 och 33 och orsaken till direkta lån i dessa exempel är antagligen densamma som i tyska direkta lån eftersom orden liknar de svenska orden.

### 8.2.1.2 Nybildningar

Som jag konstaterade tidigare har jag tolkat som nybildningar de ord som inte existerar i svenska men inte heller är direkta lån utan bildade med hjälp av svenska regler för ordbildning.

Den vanligaste feltypen efter direkta lån på nivå A1 är nybildningar med 11 belägg i materialet. Antalet är hälften av de belägg som förekommer på kategorin direkta lån. På nivå A2 är falska vänner (5 belägg) däremot den näst största gruppen men antalet fel skiljer sig från kategorin nybildningar (3 belägg) bara med två belägg. Intressant är att det på nivå A2 inte förekommer några belägg på nybildningar i uppgift 2 där informanterna skriver ett mejl till sin lärare. Värt att notera är också skillnaderna mellan dessa två kategorier mellan de lägre färdighetsnivåerna. Vad gäller kategorin falska vänner är antalet belägg nästan detsamma men i kategorin nybildningar är antalet över hälften minder på nivå A2 (se tabell 5).

Till skillnad från direkta lån är nästan alla nybildningar huvudverb som exempel 34, 35 och 36 visar.

34) Ska vi *seer* i kvällen (pro *träffas*) [A1]

35) Jag most gå *svimmar* (pro *simma*) [A1]

36) Jag kan inte *comma* till kino (pro *komma*) [A2]

Exempel 34 är en tydlig nybildning där informant har på ett kreativt sätt kombinerat element från båda språken. Stamordet är ett engelskt ord och informanten har använt svenska regler för ordbildning genom att lägga till bokstaven *r* i slutet av ordet och bildat en svensk presensform. I exempel 35 är ordet på engelska *swim* men på svenska *simma* varför skribenten har använt verbet *svimmar* som dock har en helt annan betydelse på svenska och kunde också tolkas som falska vänner. Vad gäller exempel 36 kan man inte vara säker om det är fråga om nybildning eller bara skrivfel. Verbet *comma* påminner engelskans ord *come* men annars liknar ordet infinitivformen av verbet *komma*.



### 8.2.1.3 Falska vänner

Till gruppen falska vänner hör ord där ett annat språk, exempelvis engelska, har inverkat på den betydelse som har getts till ordet. Till exempel verbet *vill* förväxlas lätt med engelskans temporala hjälpverb *will* som illustreras i exempel 37, 38 och 39. Engelskans *will* uttrycker samma som svenskans *ska* som också används vid konstruktioner med futurala verbformer. I svenskan uttrycker modal verbet *vill* att man har en konkret vilja att göra något.

37) vi *vill* åka i stockholm (pro *ska*) [A1]

38) Jag *vill* resa till Sverige. Vad kan jag göra i Sverige och *vill* jag böcker där.  
Vad *vill* du gör veckan och kan jag gör i Sverige (pro *ska*) [A1]

39) Jag *vill* resa med min familj till Åbo A2 (pro *ska*)

Vad gäller kategorin falska vänner är det intressant att det inte förekommer några belägg på dem i uppgifterna 1 och 3. Möjligen påverkar uppgiftstypen eftersom gymnasisterna i uppgift 2 skriver mejl till sin lärare och måste förklara sin frånvaro från skolan. I texterna använder de därför mycket futurala former vilket troligen också föranleder det större antalet fel i denna kategori vilket dessa tre exempel illustrerar. Men man kan inte alltid veta om informanten har velat uttrycka konkret vilja eller använt verbet *vill* som temporal hjälpverb. I exempel 37 är båda tolkningarna möjliga men kontexten låter oss förstå att det är fråga om falska vänner. Vad gäller exempel 38 framgår det att verbet *vill* upprepas i samma uppsats till och med tre gånger. Kontexten pekar på en tolkning enligt vilken *vill* i detta fall är används som futurum enligt engelskans mall. Felen som gäller detta verb är de mest frekventa i denna kategori.

Utöver verbet *vill* förekommer ett intressant belägg på nivå A1 som illustreras i exempel 40. Det är svårt att analysera vilken kategori är det fråga om men jag har analyserat belägget så att dessa verb (*Du, har*) hör till kategorin falska vänner.

40) *Du* vi *har* test på lördag (oklart) [A1]

Verben är rättskrivna men passar inte i kontexten. Informanten har antagligen följt engelskans mall och det är sålunda fråga om falska vänner. På engelska lyder satsen *do we*

*have test on Saturday* och därför har skribenten möjligtvis använt det personliga pronomenet *du* som verb.

### 8.2.2 Skrivfel

Utöver tvärspråkligt inflytande förekommer det också andra slags verbfel i materialet. Sådana fel som tycks vara bara rena skrivfel, ord som inte alls påminner något svenskt ord eller ord som uppvisar tvärspråkligt inflytande har jag kategoriserat som skrivfel.

Exempel 41 på nivå A1 samt exempel 42, 43 och 45 på nivå A2 illustrerar tydliga skrivfel där informanter bara har skrivit en bokstav fel. Denna feltyp förekommer relativt ofta på de lägre färdighetsnivåerna.

- 41) kan vi *treffas* i Måndag [A1] (pro *träffas*) [A1]
- 42) På Onsdag vi kan gå titta på television i ABC and *drycka* (*dryck=juoma*) kaffe och läsk och äta jättebra bullor och pizzor (pro *dricka*) [A2]
- 43) Kan vi *träffas* i mårgon. klockan: 15.30 (pro *träffas*) [A2]
- 44) Vad övningar måste jag att *görä*? (pro *göra*) [A2]

Förmodligen har informanten trott i exempel 41 att ordet skrivs som det uttalas. Det kan vara svårt för svenskinlärare med finska som modersmål att komma ihåg att man inte skriver ord som de uttalas som man gör i finska språket. Å sin sida har skribenten i exempel 42 blandat ihop substantivet *drycka* och verbet *dricka*. Exempel 43 innehåller också ett klassiskt fel där inläraren blandar ihop bokstäverna *å* och *ä*. I finska språket använder man inte bokstaven *å* trots att det hör till det finska alfabetet. Därför är det också svårt för finskspråkiga svenskinlärare att komma ihåg att bokstaven *å* uttalas på samma sätt som bokstaven *o* i finska. Av någon anledning skriver informanter också ofta bokstaven *ä* i stället för bokstaven *a* som kan ses i exempel 44.

Utöver små skrivfel förekommer det också några ord som inte alls är svenska som exemplen 45 och 46 visar.

- 45) Vad *kanska* jag göra (pro *kan*) [A1]
- 46) Du kan *vicke* det? (oklart)[A1]

Exempel 42 påminner lite om ett svenskt adverb *ganska*. På sätt och vis har informanten också kombinerat två hjälpverb, *kan* och *ska*. Men enligt kontexten verkar det som om informanten har menat hjälp verbet *kan*. Ordet *vicke* i exempel 43 är möjligen bara ett påhittat ord med vilket informanten har fyllt en lucka när hen inte har vetat vad ordet är på svenska.

### 8.2.3 Felaktig supinumform

Till kategorin *felaktig supinumform* hör alla de belägg där det förekommer fel i perfekt och pluskvamperfekt. Som framgår av kategorins namn har skribenter inga problem med verbet *ha* utan med supinumformer. Största delen av felen återfinns i perfektformer som också används mer i texterna. Som konstaterats tidigare förekommer det inget tvärspråkligt inflytande och inga skrivfel på nivå B1 men intressant är att hälften av felen på den högsta färdighetsnivån är fel med supinumformer i perfekt (se figur 2).

Antalet fel är sålunda lägre på den högsta nivån men det bör påpekas att antalet uppsatser också är lägre. Räknas den procentuella andelen är felaktig supinumform tydligt den största felkategorin. Som konstaterats tidigare, kan en orsak till detta vara att informanter på högre nivåer använder mer komplexa strukturer och därför ökar också mängden av fel i denna kategori.

I uppgift 1 förekommer det på nivå B1 endast ett fel som är felaktig supinumform vilket illustreras i exempel 47. Informanten har böjt verbet *vilja* rätt i imperfektform men det passar inte i kontexten. Tydligen har informanten försökt bilda perfektform men använt imperfektform i stället för supinumform. I uppgift 3 förekommer två belägg på felaktig supinumform. Det är också den enda kategorin där det förekommer mer än bara ett belägg. Som exempel 48 visar har informanten böjt supinumformen av verbet *beställa* felaktigt. Informanten har böjt verbet enligt den första konjugationen och skrivit *beställt* i stället för *beställt*.

47) jag har alltid *ville* att titta på Shrek 2 med dig! (pro *velat*) [B1]

48) Jag har *beställt* en mobil (pro *beställt*) [B1]

Vad gäller de lägre färdighetsnivåerna är felaktig supinumform en av de minsta felkategorierna i materialet. På nivåerna A1 och A2 utgör andelen felaktiga supinumformer bara några procent (se figur 2). I den första uppgiften på nivå A1 återfinns också några fel med supinumformer i pluskvamperfekt som illustreras i exempel 47. Informanten har använt infinitivform i stället för supinumform av verbet *gå*. I andra exempel på nivåerna A1 och A2 förekommer bara fel på perfektformer. I exempel 48 på nivå A1 och exempel 50 på nivå A2 har informanterna använt imperfektform i stället för supinumform. Exempel 49 på nivå A2 skiljer sig från de övriga exemplen på så sätt att informanten inte har böjt supinumformen rätt utan formen påminner om böjningsmönstret i första konjugationen.

49) Jag hade *gå* till Solkila med min far och mamma (pro *gått*) [A1]

50) Jag har *köpte* mobiltelefon (pro *köpt*) [A1]

51) Jag har inte *sovat* (pro *sovit*) [A2]

52) jag har inte *berättade* få dig (pro *berättat*) [A2]

## 8.2.4 Rätt form i fel kontext

Kategorin *rätt form i fel kontext* innehåller alla de fel där har informanten har skrivit verbet rätt men kontext är fel. Denna kategori är en av de största felkategorierna vad gäller de lägre färdighetsnivåerna eftersom beläggen i kategorin på nivå A1 utgör ca en fjärdedel av alla och samma gäller nivå A2 där kategorin omfattar nästan en fjärdedel (se figur 2). På nivå B1 förekommer inga belägg på verb som informanter använder i fel kontext. Således kan man dra den slutsatsen att det på högre nivåer är lättare för inlärare i svenska att välja rätt form av verbet.

Den mest frekventa feltypen i denna kategori är bruket av infinitiv i fel kontext som exempel 53 visar. Informanten har inte böjt verbet *resa* utan använder infinitivform i stället för presens. Fel på hjälpverb återfinns också som exempel 54 illustrerar. Informanter har också haft svårigheter med att använda imperativformer. Imperativformer bildas med infinitivform (*ringa*) som i exempel 55 där det andra verbet (*berätta*) dock är rätt konstruerat. Vidare har imperativform använts i fel kontext som exempel 56 visar. För inlärare i svenska kan det vara svårt att komma ihåg när man ska använda infinitivform och när man ska använda verbstam i imperativ.

- 53) Jag *resa* till utomlands i morgon (pro reser) [A1]  
 54) Jag *vilja* visste vad skola ämne jag kan göra (pro vill) [A1]  
 55) *Ringa* till mig och berätta (pro ring) [A2]  
 56) Måste jag göra det när jag *kom* (pro kommer) [A2]  
 57) Jag *köpt* mobiltelefon (pro köpte?) [A2]

Exempel 57 har två olika tolkningsmöjligheter enligt kontexten. Antingen har informanten använt supinumformen i stället för imperfektform eller satsen saknar hjälpverbet *ha* om hen har avsett perfektform.

### 8.2.5 Felaktig form av huvudverb med hjälpverb

Kategoriseringen av materialet har ibland varit problematisk eftersom en sats kan innehålla många fel som hör till olika kategorier och belägget kan ha flera tolkningsmöjligheter. Man kan inte alltid vara säker vilken form informanten har menat. I kategorin *felaktig form av huvudverb* förekommer många sådana här fall. På sätt och vis är alla verb i exemplen nedan rätta verb i fel kontext men i dessa fall har informanterna i sina texter skrivit någon annan form av huvudverbet än infinitivformen som skulle vara den rätta formen med hjälpverbet.

Användning av presensformer i stället för infinitiv förekommer mest på de lägre nivåerna som illustreras i exempel 58, 61 och 63. Även det enda felet som förekommer i denna kategori på nivå B1 är av denna typ som visas i exempel 63. Intressant är att skribenterna använder böjda former i stället för oböjda. En möjlig förklaring är att presenssatser kanske är mer frekventa i läroböcker. Å andra sidan används infinitiv också felaktigt i stället för presens. Åtminstone är presensformerna *är* samt *har* i exempel 61 och 62 på nivå A2 kanske mer bekanta än infinitivformerna *vara* och *ha*. Presensformen *är* skiljer sig också från andra tidsformer och därför kan den vara svår att komma ihåg. Även andra tidsformer förekommer som exempel 59 och 60 visar. I exempel 59 har informanten använt imperfektform och i exempel 60 imperfekt eller imperativ i stället för infinitiv.

- 58) så jag kan *talat* svenska? (pro tala) [A1]  
 59) Du ska *ringde* på mig mammas telefon (pro ringa) [A1]  
 60) Jag kan inte *kom* på bio idag (pro komma) [A2]

61) Vi ska *är* hela vecka i Tyskland (pro *vara*) [A2]

62) Så kan jag *har* läxor (pro *ha*) [A2]

63) Kan jag *får* andra telefonen (pro *få*) [B1]

Intressant är, som konstaterats, att inlärarna använder mycket infinitiv i stället för böjda former (kategorin *rätt form i fel kontext*) men att de även använder de böjda verbformer med hjälpverb (kategorin *felaktig form av huvudverb med hjälpverb*). En möjlig orsak till detta kan man finna i processbarhetsteorin (PT, Pienemann 1998, 2005) vilket exempelvis påpekas av Paavilainen (2015). Enligt PT klättrar språkinlärare upp ett slags inlärnings-trappor som har fem olika steg. På det första trappsteget lär man sig ord i språket och använder exempelvis bara oböjda former av verb. Vad gäller inlärare på nivå A1 kan detta tänkas vara en möjlig förklaring till bruket av infinitivformer i kategorin rätt form i fel kontext (se avsnitt 8.3.4).

Enligt Paavilainen (2015) kan transfer från engelska också påverka användningen av infinitiv i stället för en böjd presensform. I engelska är infinitiv och presens likadana förutom i tredje person singularis. Därför kan engelskans mall leda till att inlärare använder oböjda former i kontexter som kräver presensformer som kan ses i exempel 53 och 55 i avsnitt 8.3.4.

Även helfraser (se avsnitt 2.5) som hör också till den lägsta nivån av processbarhetsteorin kan påverka inlärarens språkbruk. Enligt Sundman (2011) tillägnar inlärare några verb som helfraser till exempel *heter*, *bor* och *är*. Exempel 61 och 62 illustrerar antagligen detta fenomen. På de lägsta ”trappstegen” behärskar man inte ännu kongruens inom verbfraser (se Paavilainen 2015: 118). Av detta kan man dra slutsatsen att inlärare har lärt sig böjda former som helfraser och därför använder dessa böjda former i fel kontext.

## 8.2.6 Felaktig konjugation

I kategorin felaktig konjugation ingår verb som annars är korrekta men böjningen är felaktig. För inlärare i svenska kan det vara svårt att komma ihåg vilken konjugation verb tillhör och konjugationer blandas lätt ihop när inlärare ännu inte behärskar reglerna som gäller konjugationer. Intressant är att behärsknings- och konjugationerna som sannolikt

skulle utvecklas på de högre färdighetsnivåerna inte verkar göra det: den procentuella andelen konjugationsfel ökar på de högre nivåerna. Andelen felaktiga konjugationer är ungefär hälften mindre på nivå A1 (3,3 %) än på nivå A2 (7,8 %). Mängden av konjugationsfel ökar också procentuellt när man kommer till nivå B1 där andelen fel (16,7 %) är ungefär hälften större än på nivå A2.

Som konstaterats i föregående avsnitt kan processbarhetsteorin förklara förekomsten av konjugationsfel. På den lägsta trappstegen kan inlärare bara använda oböjda verb och lär sig böjda verbformer som helfraser.

Största delen av felen gäller presensformer som exemplen 64, 65 och 66 visar. Till exempel har skribenten i exempel 64 på nivå A1 böjt verbet *resa* enligt den första konjugationen i stället för andra konjugationen på samma sätt som i exempel 66 (nivå B1). I exempel 65 är ett motsatt fall där inläraren har böjt verbet *sluta* enligt andra konjugationen. I detta exempel är det också fråga om tempusfel, fel i konstruktionen *har* + supinum, eftersom kontexten kräver perfekt och sålunda också hjälpverbet *ha*. Det kan också vara att informanten har försökt bilda imperfektform när hen inte har använt verbet *har* i perfekt eller bara använt konstruktionen felaktigt och böjt verbet enligt första konjugationen.

64) Jag *resar* till Norge för två veckor (pro *reser*) [A1]

65) Telefon *sluter* ringen när jag ring till min kompisar (pro *slutar*) [A2]

66) Telefonen också *stängar* upp dig själv (pro *stänger*) [B1]

Några konjugationsfel i imperfekt och perfekt förekommer också på nivåerna A1 och A2 som illustreras i exempel 67 och 68. I exempel 68 som också innehåller skrivfel har informanten böjt verbet felaktigt i imperfekt enligt den första konjugationen.

67) Ni *sendat* mig mobilen (pro *sänt*) [A1]

68) vad jag *bästallade*, därför att det inte fungerar (pro *beställde*) [A2]

### 8.2.7 Felaktigt verb

I materialet förekommer det också verb som informanterna har skrivit rätt men som inte passar in i kontexten. Dessa verb hör till kategorin felaktigt verb. Kategorin är en av de minsta kategorierna i materialet men intressant nog fördubblas den procentuella andelen på nivå A2 (4,2 %) när man jämför med nivå A1 (2,2 %). På nivå B1 förekommer inga belägg på kategorin felaktigt verb.

Fast andelen felaktiga verb är större på nivå A2, upprepas en viss feltyp, speciellt i uppgift T2, på nivå A1 och några belägg förekommer också på nivå A2 i samma uppgift vilket illustreras i exempel 69

69) Jag *gå* till utomlands med min familj (pro *åka*) [A1]

Felen med verbet *gå* är relativt frekventa i inlärares språkbruk eftersom *gå* lätt förväxlas med motsvarande verb på engelska. Men kontexten där dessa verb, *gå* och *go*, kan användas skiljer sig. På engelska kan man säga *I go abroad with my family* men på svenska *jag går utomlands med min familj* innebär att man verkligen går, dvs. går till fots, utomlands med sin familj vilket troligen inte är meningen med satsen. Satsen kunde också anses höra till kategorin *rätt form i fel kontext* eftersom informanten har använt infinitivform i stället för presensform. Jag har dock valt att kategorisera belägget som felaktigt verb eftersom det gäller verbet *gå* och passar därför bättre till denna kategori.

I exempel 70 kan man också se påverkan från engelska. Verbet *kalla* påminner om verbet *call*. Men på svenska betyder *kalla* något helt annat än engelskans *call*.

70) Du kan *kalla* mig på numren 040 1234567 (pro *ringa*) [A1]

I exempel 71 ändras betydelsen avsevärt när informanten har använt *hoppa* i stället för *hoppas*. Samma gäller exempel 72 där informanten har använt verbet *har* istället för *är*. I dessa exempel är det förmodligen inte fråga om påverkan från andra språk utan om rent misstag. Verben *hoppa* och *hoppas* är mycket lika varandra och därför är det lätt att blanda dem ihop. Kanske har inlärares också förväxlat betydelserna mellan verben *ha*



och *vara* eftersom det finska verbet *olla* kan översättas antingen med *vara* eller *ha* (Hänellä **on** rahaa: Han **har** pengar vs Hän **on** Norjassa: Han **är** i Norge).

71) Så jag *hoppas* att du hatar inte mej (pro *hoppas*) [A2]

72) Min pappa komma till hemma i kvällen. Han *har* i Norge (pro *är*) [A2]

### 8.2.8 Gränsfall

I materialet förekommer också fall som är utmanande att kategorisera. I dessa fall är det också svårt att analysera vad skribenterna har försökt säga. Kategorin är en av de minsta kategorierna i materialet. Sådana fall återfinns endast på nivåerna A1 och A2 och inga på nivå B1. Andelen fel uppgår på nivå A1 till 12,0 % och på nivå A2 till 6,7 % som är ca hälften mindre än på den lägsta nivån. Av detta kan man dras slutsatsen att kunskaper i svenska har utvecklats betydligt på den högre nivån på så sätt att inlärnarna skriver tydligare svenska och kan mer följa grammatiska regler och skrivregler i svenska. Vad gäller typen av felen kan påverkan från engelska samt finska ibland skönjas men verbuttrycken verkar dock inte direkt tillhöra kategorin *andra språk* som kan ses i exempel 73, 74, 75 och möjligtvis i 76.

73) men jag har jobba (pro men jag är på jobbet?) [A1]

74) det *är talar* only svenska språk kan jag? (oklart) [A1]

75) Du *är* kanske *höra* en min katt (pro *har hört*) [A2]

76) jag *vill bli talar* svenska vad jag kan språk (pro *ska tala?*) [A1]

Exempel 73 påminner också om fel i kategorin *felaktigt supinumform* men när kontexten tas med kan man se att skribenten tydligen inte har försökt forma perfektform med hjälp-verbet *har* eftersom skribenten skriver om händelsen som kommer att ske i framtiden, att hen jobbar då det var meningen att gå på bio med kompisen. Kanske har skribenten följt engelskans mall: *But I have work*. Kontexten för exempel 73 kan visas i exempel 77.

77) hej.

jag maste skriv på dig. I kvällen vi ni går en cinema, men jag *har* jobba

förlot guda kompisar kanske i morron? jag vill säger på dig. Förlot. [A1]

Konstigt bruk av verbet *är* och verbkedjor *vill bli + huvudverb* förekommer också i materialet, speciellt på nivå A1 som kan ses i exempel 76. Det kan vara fråga om påverkan från engelska. Informanten har möjligtvis följt engelskans mall i futurum: *I will be talking Swedish*. Vad gäller konstigt bruk av verbet *är* kan det vara fråga om påverkan från skribenternas modersmål finska. För finska språkinlärare kan det vara svårt att veta i vilken kontext man borde använda verbet *vara* och i vilka kontexter verbet *ha* som konstaterats tidigare i samband med exempel 72. I exempel 75 kan man se exempel på detta när skribenten har använt verbet *vara* i stället för verbet *ha*. Men vad gäller exempel 74 kan det också vara fråga om påverkan från engelska eftersom inläraren också använder ett direkt lån från engelska i detta exempel, ordet *only*.

Exempel 78 och 79 är tydliga helfraser men jag har ingen egen kategori för helfraser och därför har jag inräknat dessa fall i kategorin övriga fall. I dessa exempel har informanten förmodligen skrivit satserna på så sätt som de uttalas på svenska. När man hör sägas *ha det bra* som i exempel 76 eller *jag köpte en ny mobiltelefon* kan det låta att vissa delen uttalas tillsammans. Till exempel ser det ut som om skribenten har använt verbet *ha* i imperfektform i exempel 76 men när man betraktar kontexten närmare kan man dra den slutsatsen att det är fråga om en helfras. I detta fall kan det vara fråga om kommunikativ funktion. Kanske har informanten hört läraren säga den här satsen många gånger under lektionen. När man lär sig några vanliga uttryck som kan användas i kommunikativa situationer har man några hjälpmedel som man kan kommunicera med när det ännu är svårt att producera egna uttryck. (se avsnitt 2.5)

78) Tack, och *hade* bra! (pro *ha det bra*) [A1]

79) Jag *köpten* en nya mobiltelefon från din butik (pro *köpte en*) [A2]

## 9 Sammanfattande diskussion

I det föregående kapitlet presenterades de viktigaste resultaten i min avhandling. I detta kapitel sammanfattar jag dessa resultat och diskuterar dem samt hänvisar till de forskningsfrågor som ställdes i början av avhandlingen.

Syftet med föreliggande studie har varit att undersöka hurdana verb används av finska gymnasister vars kunskaper i svenska ligger på nivåerna A1, A2 och B1 av den europeiska referensramen. Huvudsyftet har varit att undersöka hur gymnasister använder verb målspråksenligt och icke-målspråksenligt. Jag har betraktat hur andra inlärd språk samt modersmålet inverkar på inläring av svenska hos finska inlärare och om mängden av tvärspråkligt inflytande och användning av verb varierar på olika CEFR-nivåer. Materialet bestod av 195 mejltexter och tre olika uppgifter som har insamlats under första insamlingsomgången inom projektet *Inlärningsgångar i andra språket* (Topling) vid Jyväskylä universitet.

Min hypotes var att det förekommer *tvärspråkligt inflytande* i gymnasisters texter. Jag antog också att engelskans påverkan syns mest eftersom den har en mer dominerande roll i dagens samhälle än svenska. Man har också nuförtiden mer kontakter med engelska exempel via internet och tv och ungdomar använder och hör engelska mer än svenska genom dessa medier. Engelskan är alltså mestadels en naturlig del av ungdomarnas fritid. Man kan säga att engelska fungerar som *lingua franca* men svenska stöter man mer sällan på. Engelska och svenska är båda obligatoriska ämnen i Finlands grundskolor men man börjar studera engelska tidigare än svenska. Detta kan också vara en orsak till engelskans dominerande roll. Många tycker också att engelska är ett nyttigare och mer intressant språk än svenska. Motivation påverkar förstås inläringen.

Såsom kan ses i analysdelen förekommer det tvärspråkligt inflytande i materialet. Tvärspråkligt inflytande är en av de största felkategorierna (se figur 2) och det förekommer också påverkan från engelska i andra kategorier. Till exempel kunde det i kategorin *felaktigt verb* i exempelsatsen *Du kan kalla mig på numren 040 1234567* också vara fråga om påverkan från engelskans verb *call* eller bara felaktigt val av verb. Följaktligen tycks

engelskt inflytande förekomma mest i mitt material. Andra inlärda språk såsom engelska och tyska som liknar svenska kan fungera som stöd vid inläring av svenska men man kan också lätt förväxla språken. *Direkta lån från andra språk* är dock den mest förekommande underkategorin i materialet (se tabell 5).

Det förekommer också överraskande mycket påverkan från tyska i materialet. Eftersom tyska och svenska är besläktade och därför uppvisar många likheter, speciellt vad gäller ordförrådet, tycks det inte vara något undantag utan snarare en regel att det förekommer påverkan från tyska hos gymnasister som studerar både svenska och tyska. I materialet syns tvärspråkligt inflytande relativt mycket hos hjälpverb när det gäller underkategorin *direkta lån* på nivåerna A1 och A2. Speciellt förekommer det tyska hjälp verbet *kann* många gånger i materialet. Verbet liknar så mycket svenskans *kan*.

Det var ibland svårt att analysera vilken feltyp verb hör till eftersom det kan förekomma två olika feltyper i en sats. De tydligaste fall har jag kategoriserat i två olika kategorier och de svåraste fall har jag i kategorin *gränsfall* där man kan också se påverkan från engelskan. Ett annat sätt att kategorisera verbbeläggen skulle kanske ha varit att föredra.

Mängden av inflytande från andra språk minskar tydligt på de högre nivåerna. Sålunda sker det utveckling på detta område när inlärare når de högre färdighetsnivåerna. På nivå A1 förekommer sammanlagt 40 belägg men på nivå A2 har det minskat redan en fjärdedel när man jämför med nivå A1. På nivå B1 förekommer inget tvärspråkligt inflytande. Man kan dra den slutsatsen att inlärare på högre nivåer kan hålla två olika språk isär. Direkta lån från andra språk förekommer mest och nästan lika mycket på nivåerna A1 (21 belägg) och A2 (20 belägg).

Överraskande är att det förekommer finska verb bara på nivå A2 och inte på den lägsta nivån, A1. När inlärare använder ett direkt lån från modersmålet är det dock en medveten strategi och då fyller hen en lucka eftersom hen inte har vetat vad ordet är på svenska. Svenska och finska är inte besläktade språk och således påminner inte så mycket varandra såsom tyska och engelska så därför är det osannolikt att inlärare med finska som modersmål skulle blanda ihop svenska och finska av misstag. Följaktligen kan det också vara orsaken till det mindre antalet finska belägg i materialet. Skrivfel är tydligt den största

felkategorin på nivån A2. Vad gäller nivån B1 har elever mest problem konstruktionen har+supinum. Hälften av fel förekommer i denna kategori.

I detta material måste man dock ta hänsyn till att det finns fler texter på nivåerna A1 och A2 än på nivå B1. Antalet fel på nivå A1 är 186 och på nivå A2 193 men på nivå B1 bara 6. Därför är också en orsak till att verbförekomsterna på nivå B1 är så få att antalet informanter på denna nivå är mindre än på de lägre nivåerna. Man kan alltså inte direkt jämföra resultaten med varandra. Därför har jag räknat den procentuella andelen verb på alla nivåer. Men det är positivt samt målinriktat att mängden av fel minskar på de högre nivåerna. Man kan säga att det har skett utveckling. Men det bör påpekas att antalet informanter på nivå B1(6) är betydligt mindre jämfört med nivåerna A1 (73) och A2 (116). Att så få texter har bedömts ligga på nivå B1 visar att kunskaperna i svenska hos de undersökta gymnasisterna är relativt låga.

Vad gäller ordförråd var min hypotes jag att inläsarna mest använder frekventa, nukleära verb såsom *gå* och *komma* i sina texter. Dessa verb är de lättaste eftersom de troligen ofta också förekommer i läroböckerna. Vidare är de användbara med tanke på skrivuppgifterna. Resultaten bekräftade min hypotes.

Angående bruket av de olika verben kom det fram att de mest frekventa verben är nästan de samma på alla nivåerna. De verb som förekommer i gymnasisters texter är nästan alla grundläggande verb och vanliga hjälpverb som *vara* och *ha* samt *kunna* och *ska*. Men överraskande är att andelen dessa verb varierar relativt mycket mellan de olika färdighetsnivåerna. På nivå B1 förekommer även andra verb än bara grundläggande verb: till exempel ingår verbet *fungera* i de 12 mest använda verben på nivå B1 men inte på nivåerna A1 och A2.

Något överraskande är att verbet *göra* inte ingår i de 12 verben vad gäller B1 men på lägre nivåer är detta verb frekvent. Uppgift T2 saknas på nivå B1 vilket också kan påverka det faktum att verbet *göra* inte är en av de mest frekventa verben på denna nivå. På nivåerna A1 och A2 har många elever använt verbet *göra* när de har frågat lärare om uppgifterna.

Hjälpverbet *kunna* används mest på nivåerna A2 och B1 och också på nivå A1. Det mest frekventa verbet på nivå A1 är verbet *vara*. Således ökar bruket av hjälpverb på de högre nivåerna. Endast hjälpverbet *måste* förekommer på nivåerna A1 och A2 men inte alls på nivå B1. Detta visar möjligen att artigare hjälpverb föredras på nivå B1 än på de lägre nivåerna. Eventuellt är den höga andelen av hjälpverb också en orsak till det stora antalet fel i bruket av hjälpverb.

Vad gäller verbfrekvenser visar resultaten att det förekommer fler verb på nivå A2 men igen måste variationen i mängden av texter beaktas. En orsak till att verbförekomsterna på nivå B1 är så få är att antalet informanter på denna nivå är mindre än på de lägre nivåerna. Häften av felen på nivå B1 är dock fel på hjälpverb. En orsak till den höga mängden av fel i denna kategori kunde vara att inlärare på nivå B1 använder dessa verb mer och därför också gör fler fel.

Av de kvantitativa data som presenteras kan man också dra den slutsatsen att mängden av verb ökar i samband med textens längd. Inlärare skriver längre satser och använder fler huvudsatser och bisatser. De kan också använda mer komplexa strukturer såsom verbkedjor. På de lägre nivåerna är texterna kortare och enklare. Möjligtvis påverkar också kunskapsnivån och anvisningarna i uppgifterna förekomsten av olika verb. Det kan också vara att bra skribenter kan standardfraser och använder strukturer som de säkert kan. Därför kan variationen vara mindre. Den procentuella andelen verb ökar på högre nivåer i varje uppgift. Exempelvis förekommer det i uppgift T1 20,3% verb på nivå A1, 21,0% på nivå A2 och 24,2% på nivå B1.

Dessa resultat pekar på att inlärare skulle kanske kunna dra nytta av om man skulle ta tvärspråkligt inflytande och inlärares verbbruk mer hänsyn till i undervisningen i svenska. Lärare kunde presentera likheterna mellan släktspråken och visa de vanligaste fallgröparna. Samma gäller också verbbruk. I läromaterialet skulle man kanske kunna presentera verben mångsidigare samt betona verb av olika slag och deras användningssyfte.

Analysen visar också att helfraser än vanliga hos gymnasister. Detta kunde också beaktas i läromaterialet. Helfrasinlärning är lätt sätt för nybörjare att lära sig de vanligaste uttrycken men man borde också kunna tillämpa dessa strukturer på ett mer varierande sätt.

Helfrasinlärning utgör naturligtvis inte en så stor del i inläringen på avancerade nivåer men kanske skulle det kunna hjälpa inläringen om inlärare själv är medvetna om dessa saker. På samma sätt kunde det visas hur man kan utnyttja kunskaper i andra inlärd språk.

Det skulle också vara intressant att betrakta på vilket sätt inlärare drar nytta av tidigare inlärd språk, såsom engelska och tyska, som förekommer i materialet i form av interferens. I denna avhandling har jag analyserat bara den första insamlingsgången i projektet men man kunde göra en motsvarande studie men med mer omfattande, longitudinella data. Det vore intressant i framtiden att analysera också den andra och tredje insamlingsgången i projektet och jämföra om det har skett någon utveckling.

## Litteratur

- Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinlärnning*. Lund: Studentlitteratur
- Axelsson, Monica, 1988: *Helfraser och ramar. Ett viktigt inslag på andraspråksinlärares väg mot ett kreativt regelsystem*. I: Hyltenstam, Kenneth (red.): Första symposiet om svenska som andraspråk. Vol. 1. S. 191–202.
- CEFR = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning, 2007. Stockholm: Skolverket.
- Enström, I. 1996. *Klara verba: andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. (29.7.2018)
- [https://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans-\\_och\\_examensgrunder/gymnasiet](https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder/gymnasiet)
- Hammarberg, Björn, 2007: Nyare utvecklingar inom forskningen inom svenska som andraspråk.
- Hammarberg, Björn, 2010: The languages of the multilingual: some conceptual and terminological issues. I: IRAL 48. S.91-104.
- Hammarberg, Björn, 2013: *Teoretiska ramar för andraspråksinlärnning*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) 2013: Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarberg, Björn, 2004: *Teoretiska ramar för andraspråksinlärnning*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) 2004: Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarberg, B. & Svensson, B. 1975. *Svenska som främmande språk, en lärarbok*. Stockholm: Sveriges Radios förlag.
- Helin, Maria, 2012: Bruket av verbformer och deras korrekthet på olika kunskapsnivåer i svenska.
- Lahtinen, Sinikka, 2010: "Min kompis plejar drums". Engelskans inflytande på finska högstadieelevers svenska. I: Falk, C., Nord, A. & Palm, R. (red.): *Svenskans beskrivning 30*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. S. 177–186.
- Lahtinen & Paavilainen, 2011: Verbformer i olika datatyper vid finska högstadieelevers inlärnning av svenska
- Larsen-Freeman & Long, 1991: An introduction to second language acquisition research. London.
- Lindroos, Kim, 2004: Engelsk interferens i finskspråkiga gymnasisters inläraresvenska. En felanalys.
- Meriläinen, Heikki, 1984: Beskrivning av språket i ett urval abiturientuppsatser från år 1980. Del 2- Felanalys. I: Pitkänen, A. (red.): *Interlingua-studier II*. Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Meriläinen, Lea, 2010: Language Transfer in the Written English of Finnish Students Joensuu: University of Eastern Finland.
- Odlin, Terence, 1989: *Language Transfer*. Cross-linguistic influence in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Outi Toropainen, Marita Härmälä & Sinikka Lahtinen: Kaksi asteikkoa, kaksi eri tilannetta: äidinkielellä ja vieraalla kielellä kirjoitettujen tekstien kriteeri- pohjaisen arvioinnin haasteita. I: Meriläinen, L., L. Kolehmainen & T. Nieminen (toim.) 2012. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2012 / n:o 4. 60–79.



- Paavilainen, Marika, 2010: Inlärnin g av svenskans verbmorfologi, adjektivkongruens och negationens placering hos finskspråkiga högstadieelever  
Svenska Akademiens ordlista över svenska språket  
Utgiven av Svenska Akademien, Stockholm 2006.
- Svartvik, Jan, 1999: Engelska. Öspråk, världsspråk, trendspråk. Stockholm: Norstedts ordbok
- Sundman, Marketta, 2011: Helsekvenser i finska grundskoleelevers skrivande. I:  
Edlund, Ann-Catrine & Mellenius, Ingmarie (red.): Svenskans beskrivning 31. Umeå: Institutionen för språkstudier, Umeå universitet. S. 327-336.
- Topling = Inlärnin gsgångar i andraspråket, 2013. (7.4.2013).  
<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/topling/se>
- Viberg, Åke 1988: Ordförråd och ordinlärnin g. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I: *Första symposiet om svenska som andraspråk, Volym I: Föredrag om språk och interaktion*. Utg. av Hyltenstam, K. & Lindberg, I. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning.
- Viberg, Åke 1992: *Vägen till ett nytt språk*. Bokförlaget natur och kultur, Stockholm
- Viberg, Åke, 2004: *Teoretiska ramar för andraspråksinlärnin g*. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) 2004: Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1: Bedömningskriterierna

DIALUKI-arviointiasteikko (perustuu EVK:n tasokuvauksiin)

	<b>YLEIS-KUVAUS</b>	<b>KIRJALLI-NEN VUO-ROVAIKU-TUS</b>	<b>KIRJEENVAIHTO &amp; KIRJELAPUT, VIESTIT, LO-MAKKEET</b>	<b>LUOVA KIRJOITTAMI-NEN &amp; TEEMAN KEHIT-TELY &amp; TEKSTIN SIDOS-TEISUUS</b>
A1	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, irrallisia ilmauksia ja lauseita.	Pystyy kysymään kirjallisesti toista koskevia yksinkertaisia henkilötietoja ja vastaamaan niitä koskeviin kysymyksiin.	Pystyy kirjoittamaan lyhyen, yksinkertaisen postikortin. Pystyy kirjoittamaan numeroita ja päiväyksiä sekä oman nimen, kansallisuuden, osoitteen, iän, syntymäajan tai maahan-saapumispäivän yms. esimerkiksi hotellin majoituskorttiin.	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita itsestään ja kuvitelluista ihmisistä sekä siitä, missä he elävät ja mitä tekevät. Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen yleisimpiä sidosanoja 'ja' tai 'sit-ten'
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita tavanomaisilla sidosanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta', 'koska'.	Pystyy kirjoittamaan lyhyitä ja yksinkertaisia, vakiintuneista kaavamaisista ilmauksista koostuvia viestilappusia, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin.	Pystyy kirjoittamaan hyvin yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä, esimerkiksi kiitos- tai anteeksi-pyyntökirjeen. Pystyy kirjaamaan lyhyen, yksinkertaisen viestin, kun voi pyytää sen toistoa tai sen ilmaisemista toisin sanoin. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia kirjelappuja ja viestejä, jotka liittyvät välittömiin tarpeisiin	Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia ilmauksia ja lauseita omasta perheestään, elinoloistaan, koulutustaustastaan sekä nykyisestä tai viimeisimmästä työstään. Pystyy kirjoittamaan lyhyitä, yksinkertaisia, mielikuvitukseen perustuvia tarinoita ja yksinkertaisia runoja ihmisistä ja heidän elämästään. Pystyy kirjoittamaan toisiinsa liitettyjen erillisten lauseiden avulla oman elinympäristönsä arkipäivään liittyvistä asioista, esimerkiksi ihmisistä, paikoista tai työhön tai opiskeluun liittyvistä kokemuksista. Pystyy kirjoittamaan hyvin lyhyitä, yksinkertaisia kuvauksia tapahtumista, menneistä toiminnoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Pystyy

				<p>kertomaan tarinan tai kuvaamaan jotain yksinkertaisena asialuettelona. Pystyy yhdistämään yksinkertaisia muuttaman sanan muodostamia kokonaisuuksia tavanomaisimmilla sidosanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta' ja 'koska'. Pystyy tavallisimpia sidosanoja käyttäen liittämään yhteen yksinkertaisia lauseita kertomukseksi tai esittämään ne listana.</p>
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<b>YLEISKUVAUS</b>	<b>KIRJALLISEN VUOROVAIKUTUS</b>	<b>KIRJEENVAIHTO &amp; KIRJELAPUT, VIESITIT, LOMAKKEET</b>	<b>LUOVA KIRJOITTAMINEN &amp; TEEMAN KEHITTELY &amp; TEKSTIN SIDOSTEISUUS</b>
B1	<p>Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yhtenäisiä tekstejä tavallisista, itseään kiinnostavista aiheista yhdistämällä lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.</p>	<p>Pystyy välittämään tietoa ja ajatuksia abstrakteista ja konkreeteista aiheista, tarkistamaan tietoa sekä kysymään ongelmista ja selittämään niitä melko tarkasti. Pystyy henkilökohtaisissa kirjeissä ja viesteissä kysymään ja välittämään yksinkertaista, välittömän kokemuksen piiriin liittyvää tietoa ja korostamaan siinä tärkeinä pitämiään asioita.</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, joissa kuvaa verrattain yksityiskohtaisesti kokemuksia, tunteita ja tapahtumia. Pystyy kirjoittamaan henkilökohtaisia kirjeitä, kertomaan niissä uutisia ja esittämään ajatuksia abstrakteista ja kulttuurialueista, kuten esimerkiksi musiikista ja elokuvista. Pystyy kirjoittamaan kirjallisia, jotka sisältävät yksinkertaista, välittömään kokemukseen liittyvää tietoa ystäville, palveluhenkilökunnalle, opettajille ja muille hänen arkielämäänsä liittyville henkilöille, sekä välittämään</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan yksinkertaisia, yksityiskohtaisia kuvauksia monista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan selostuksia kokemuksista ja kuvaamaan tunteita ja reaktioita yksinkertaisessa, yhtenäisessä tekstissä. Pystyy kirjoittamaan kuvauksia tapahtumista, esimerkiksi joko todellisesta tai kuvitellusta äskettäin tehdystä retkestä. Pystyy kertomaan tarinan. Pystyy esittämään suhteellisen sujuvasti yksinkertaisen kertomuksen tai kuvauksen asialuettelona. Pystyy yhdistämään joukon lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tekstiksi.</p>

			niissä tärkeinä pitämiään seikkoja ymmärrettävällä tavalla. Pystyy kirjaamaan viestejä, jotka sisältävät tiedusteluja tai selittävät ongelmia.	
B2	Pystyy kirjoittamaan selkeää, yksityiskohtaista tekstiä erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy tekemään yhteenvetoja sekä arvioimaan useista lähteistä poimimiaan tietoja ja perusteluja.	Pystyy kirjoituksessaan ilmaisemaan tehokkaasti tietoja ja näkemyksiä ja suhteuttamaan ne muiden tietoihin ja näkemyksiin.	Pystyy kirjoittamaan kirjeitä, jotka välittävät erivahvuisia tunteita, korostavat tapahtumien ja kokemusten henkilökohtaista merkitystä ja kommentoivat kirjeen lähettäjän uutisia ja ajatuksia.	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia hyvinkin erilaisista itseään kiinnostavista aiheista. Pystyy kirjoittamaan arvostelun elokuvasta, kirjasta tai näytelmästä. Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia kuvauksia todellisista tai kuvitelluista tapahtumista ja kokemuksista. Pystyy osoittamaan ajatusten väliset yhteydet selkeässä, yhtenäisessä tekstissä ja seuraamaan kyseisen tyylilajin vakiintuneita käytänteitä. Pystyy tuottamaan selkeän kuvauksen tai kertomuksen, jossa kehittelee keskeisiä seikkoja ja esittää niitä tukevia yksityiskohtia ja esimerkkejä. Pystyy käyttämään joitakin kielellisiä keinoja rakentaakseen ilmauksista selkeän ja yhtenäisen tekstin. 103 Pitkissä tuotoksissa voi ilmetä jonkin verran puutteita sidosteisuudessa. Pystyy käyttämään tehokkaasti useita sidosanoja osoittaakseen selvästi ajatusten välisiä suhteita.

	<b>YLEISKUVAUS</b>	<b>KIRJALLISEN VUOROVAIKUTUS</b>	<b>KIRJEENVAIHTO &amp; KIRJELAPUT, VIESTIT, LOMAKKEET</b>	<b>LUOVA KIRJOITTAMINEN &amp; TEEMAN KEHITTELY &amp; TEKSTIN SIDOSTEISUUS</b>
C1	Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin	Pystyy ilmaisemaan itseään	Pystyy ilmaisemaan itseään selkeästi ja	Pystyy kirjoittamaan selkeitä, yksityiskohtaisia, hyvin jä-

	<p>jäsenneltyjä tekstejä monipolvisista aiheista ja korostamaan tärkeitä asioita. Pystyy jossain määrin tukemaan näkemyksiään lisäseikoilla, perusteluilla ja osuvilla esimerkeillä sekä päättämään kirjoituksensa sopivaan lopetukseen.</p>	<p>selvästi ja täsmällisesti ja otamaan vastaanottajan huomioon joustavasti ja tehokkaasti.</p>	<p>täsmällisesti henkilökohtaisessa kirjeenvaihdossaan ja käyttämään kieltä joustavasti ja tehokkaasti myös emotionaaliin, epäsuoria viittauksia sisältäviin ja leikillisiin tarkoituksiin.</p>	<p>senneltyjä ja kehiteltyjä kuvauksia ja tekstejä kuvitelluista aiheista varman persoonallisella ja luontevalla tyyllillä, joka sopii ajatellulle kohdeyleisölle. Pystyy esittämään yksityiskohtaisia kuvauksia ja kertomuksia, liittämään niihin alateemoja, kehrittelemään keskeisiä seikkoja ja lopettamaan tekstin sopivalla tavalla. Pystyy tuottamaan selkeää ja loogisesti etenevää tekstiä. Osoittaa hallitsevansa tekstin jäsentämistavat ja sidosteisuudesta huolehtimisen.</p>
<b>C2</b>	<p>Pystyy laatimaan selkeitä, hyvin jäsenytyneitä tekstejä monipolvisista aiheista ja tuottamaan asianmukaisen ja tehokkaan johdonmukaisen rakenteen, joka auttaa lukijaa löytämään tekstistä keskeiset seikat.</p>	<p>Kuten C1</p>	<p>Kuten C1</p>	<p>Pystyy kirjoittamaan selkeitä, sujuvia ja mukaansatempaavia tarinoita ja kokemusten kuvauksia tyyllillä, joka sopii valittuun tekstilajiin. Pystyy tuottamaan sisällöltään ja muodoltaan johdonmukaista tekstiä käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia tekstin jäsentämistapoja ja sidosteisuutta parantavia keinoja.</p>

## Bilaga 2: Skrivuppgifter på gymnasiet

### T1 Mejl till en vän

Nimi: \_\_\_\_\_

Koulu ja luokka: \_\_\_\_\_

Päivämäärä ja kurssi: \_\_\_\_\_

### ***Viesti ystävälle***

Olet luvannut ruotsalaiselle ystävällesi, että lähdette illalla elokuviin. Sinulle tulee kuitenkin muuta tekemistä.

Kirjoita ystävälle sähköpostiviesti.

- Kerro, miksi et tule.
- Ehdota uutta aikaa ja paikkaa.

Muista **aloittaa** ja **lopettaa** viesti sopivalla tavalla. Kirjoita selvällä käsialalla **ruotsiksi** alla olevaan laatikkoon.

Avsändare:

Mottagare:

Ämne:

## T2 Mejl till din lärare

Nimi: \_\_\_\_\_

Koulu ja luokka: \_\_\_\_\_

Päivämäärä ja kurssi: \_\_\_\_\_

### ***Viesti opettajalle***

Olet lähdössä perheesi kanssa viikon lomamatkalle kouluaikana. Olette sopineet opettajan kanssa, että harjoituksen vuoksi kirjoitatte hänelle aina ruotsiksi. Lähetä ruotsin opettajalle sähköpostiviesti.

- Kerro, mihin olet lähdössä
- Kysy kaksi asiaa tehtävistä, joita voisit tehdä matkan aikana
- Kysy kaksi asiaa viikon muista suunnitelmista

Kirjoita selvällä käsialalla **ruotsiksi** alla olevaan tilaan. Muista sopiva aloitus ja lopetus.

Avsändare:

Mottagare:

Ämne:

## T3 Mejl till en nätbutik

Nimi: \_\_\_\_\_

Koulu ja luokka: \_\_\_\_\_

Päivämäärä ja kurssi: \_\_\_\_\_

### ***Sähköposti verkkokauppaan***

Olet tilannut ruotsalaisesta nettikaupasta puhelimen, mutta se toimii huonosti.

Kirjoita sähköpostiviesti nettikauppaan ja kerro

- kuka olet
- miksi kirjoitat (kerro kaksi ongelmaa puhelimesta)
- mitä haluat, että asialle tehdään
- omat yhteystietosi.

Kirjoita selvällä käsialalla **ruotsiksi** alla olevaan tilaan. Muista sopiva aloitus ja lopetus.

Avsändare:

Mottagare:

Ämne:





# Lyhennelmä

## Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää monikielistä vaikutusta sekä verbikäyttöä Eurooppalaisen viitekehyksen (CEFR) taitotasolla A1, A2 ja B1. Tutkielmassa pyritään selvittämään, esiintykö suomalaisten lukiolaisten kirjallisissa tuotoksissa vaikutusta aiemmin opituista kielistä ja mikä näistä kielistä vaikuttaa eniten. Tarkoituksena on myös selvittää, minkälaisia verbejä nämä lukiolaiset käyttävät ja vertailla, vaihtelee monikielisen vaikutuksen ja verbien käyttö eri taitotasolla. Tavoitteena on siis selvittää vastaus seuraaviin kysymyksiin:

- Esiintykö lukiolaisten kirjallisissa tuotoksissa monikielistä vaikutusta? Mikä kieli vaikuttaa eniten?
- Millaisia verbejä lukiolaiset käyttävät?
- Vaihtelee monikielisen vaikutuksen määrä sekä verbien käyttö eri CEFR-tasolla?

Perusolettamukseni on, että aiemmin opitut kielet vaikuttavat ruotsin oppimiseen, ja että englannin kielen vaikutus on suurin. Oppilaat ovat lukeneet englantia kauemmin kuin ruotsia, ja tämän lisäksi englannin kielen asema nykyajan yhteiskunnassa on voimakkaampi kuin ruotsin. Käytettävien verbien arvelen olevan perusverbejä, jotka toistuvat useasti opiskelijoiden oppikirjateksteissä ja jotka sopivat hyvin kirjoitustehtävien konteksteihin. Oletan myös muiden kielten vaikutuksen sekä kohdekielelle virheellisten muotojen vähenevän ylemmillä taitotasolla.

## Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Aineistona olen käyttänyt 195 suomenkielisen lukiolaisen kirjoittamaa sähköpostiviestiä. Tutkimusmateriaalini on osa korpusta, joka on kerätty projektin *Topling -Toisen kielen oppimisen polut* yhteydessä. Projekti on Jyväskylän yliopiston kielten laitoksen ja So-

veltavan kielentutkimuksen keskuksen yhteinen tutkimushanke. Hankkeen päätavoitteena on selvittää kirjallisen kielitaidon kehittymistä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ruotsissa, englannissa ja suomessa.

Tutkimus on pitkäkestoinen, sillä aineisto sisältää kolme eri aineistonkeruukertaa samoilta informanteilta, joita seurataan puolen vuoden ajan. Jokainen aineisto sisältää viisi eri tekstiä: sähköposti ystävälle, sähköposti opettajalle, sähköposti verkkokauppaan, mielipideteksti ja kertomus. Aineisto sisältää yläastelaisten, lukiolaisten ja yliopistossa ruotsia pääaineena opiskelevien tekstejä, jotka on arvioitu Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan. Aineistoon sisältyy myös ruotsalaisten lukiolaisten kirjoittama vertailuaineisto.

Tutkimuksessani tulen keskittymään ruotsinkieliseen aineistoon projektin ensimmäisellä tiedonkeruukerralla ja tarkastelen suomalaisten lukiolaisten kirjoittamia sähköpostiviestejä, joita ovat jo edellä mainitut sähköposti ystävälle, sähköposti opettajalle sekä sähköposti verkkokauppaan. Tekstin pituutta ei ole määritelty, mutta informanteilla on ollut aikaa tehtävään 20 minuuttia, ja tehtävään ei ole saanut käyttää apuna sanakirjaa. Tällä tavoin saadaan selville informanttien autenttinen kielitaidon taso ruotsin kielessä. Tehtävän alussa on lyhyt tehtävänanto, jossa kerrotaan, mitä asioita sähköpostin tulee sisältää.

Aineiston analysoinnissa on käytetty sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Olen käynyt sähköpostiviestit läpi yksi kerrallaan ja saadakseni selville, kuinka paljon ja minkälaisia verbejä lukiolaiset käyttävät eniten. Olen poiminut verbit teksteistä käyttäen sanavaraston tarkasteluun tarkoitettua LIX-laskuria. Tämän laskurin avulla olen myös kartoittanut tekstin yleistä rakennetta: sanojen määrää yhteensä ja keskimääräistä sanojen määrää sekä keskimääräistä lauseiden pituutta. Kvalitatiivisia menetelmiä käytetään, kun kuvaillaan ja tulkitaan saatuja arvoja sekä pohditaan aineistoista saatujen tulosten mahdollisia syitä. Esittelen analyysin pääkohdat ottamalla esille muutamia selventäviä esimerkkejä.

Kontrastiivisen analyysin avulla aineistosta on identifioitu, minkä kielen vaikutus on kyseessä ja aineistossa esiintyvät virheet on analysoitu virheanalyysin avulla. Verbit on ryhmitelty yhdeksään eri kategoriaan virhetyypin mukaan:

1. suomenkieliset sanat
2. toisten kielten vaikutus
3. kirjoitusvirheet
4. virheellinen supiini muoto
5. oikea muoto väärässä kontekstissa
6. virheellinen muoto pääverbistä apuverbin kanssa
7. virheellinen konjugaatio
8. virheellinen verbi
9. rajatapaukset

Toisten kielten vaikutusta sisältävät verbit on jaettu vielä virhetyypin mukaan kolmeen eri alakategoriaan: suorat sanalainat, uudismuodosteet sekä ns. petolliset ystävät.

## Tutkimuksen teoreettinen tausta ja aiempi tutkimus

Tutkimukseni teoriaosuudessa olen ensin käsitellyt kielen oppimista yleisellä tasolla ja käsitellyt erityisesti toisen (L2) ja kolmannen (L3) kielen oppimiseen liittyvää terminologiaa, kuten termien *toinen kieli*, *kolmas kieli* sekä *taustakieli* (*bakgrundsspråk*) merkityksiä. Teoriaosuudessa on myös selvennetty oppijankieleen yleisiä piirteitä, joita ovat yksinkertaistaminen ja yleistäminen sekä ilmausten oppiminen kokonaisuuksina, kuten *min bästa kompis*. Kielenoppija on oppinut rakenteen suoraan oppikirjasta mutta ei hallitse vielä sitä, miten rakenne kieliopillisesti muodostuu.

Esittelen myös pääkohtia sanaston oppimisesta painottaen erityisesti verbien oppimista ja sitä, mitä erityispiirteitä niihin liittyy muihin sanaluokkiin nähden. Verbien katsotaan esimerkiksi olevan haastavampia oppimisen kannalta kuin substantiivien, sillä ne ovat vähemmän kontekstista riippuvaisia kuin substantiivit. Olen selventänyt, kuinka sanan oppiminen ei ole vain muistiin painamista, vaan syvenee vaiheittain alkaen sanan nimeämisestä, josta päästään loppujen lopuksi eri sanaluokkien yhdistelemiseen ja sanaverkos-

ton, kuten erilaisten kollokaatioiden, luomiseen. Oppiminen voi olla myös tahatonta, jolloin se on tiedostamatonta eikä vaadi tarkkaavaisuutta tai tahallista eli tiedostettua oppimista.

Yksi keskeisimmistä osista tutkielmani teoriaosutta on *transferteoria* eli teoria aiemmin opitun vaikutuksesta myöhempään oppimiseen. Tutkielmassani keskityn negatiiviseen transferiin eli *interferenssiin*, jossa aiemmin opittu vaikeuttaa uuden oppimista. Erityisesti painotan monikielellistä vaikutusta (*tvärspråkligt inflytande*), joka kattaa äidinkielen tulevan vaikutuksen lisäksi muiden aiemmin opituiden kielten vaikutuksen kohdekieleen. Keskeistä tutkimukseni kannalta on myös Eurooppalaisen viitekehyksen taitoasteikko, josta olen esitellyt pääkohdat sekä oppimisen tavoitteet tutkimillani taitotasolla A1, A2 sekä B1. Tämän lisäksi teoriaosuus sisältää historiallisen taustan sekä menetelmän pääpiirteet käyttämistäni analysointimenetelmistä, kontrastiivisesta analyysistä sekä virheanalyysistä.

Teoriaosuuden lopuksi olen esitellyt tutkielmani aiheeseen liittyvää aiempaa tutkimusta. Meriläinen ja Lindroos ovat kumpikin tutkineet transferia. Meriläinen on keskittynyt tutkimuksessaan äidinkieliseen siirtovaikutukseen leksikaalisen ja syntaktisen siirtovaikutuksen osalta suomalaisilla englannin kielen oppijoilla. Lindroos puolestaan tarkastelee, miten englannin kielen siirtovaikutus näkyy suomenkielisten lukiolaisten ruotsintaidoissa.

Meriläisen mukaan opiskelijoiden lisääntynyt englannin kielen käyttö sekä opetusmenetelmien kehittyminen ovat vähentäneet siirtovaikutusvirheitä leksikaalisella tasolla mutta eivät ole edesauttaneet syntaktisten rakenteiden hallintaa, jotka ovat erilaisia suomessa ja englannissa. Lindroos puolestaan on kategorisoinut aineistosta löytämänsä virheet ortografisiin, morfologisiin, leksikaalisiin ja syntaktisiin virheisiin. Suurin osa tutkimuksen tulosten perusteella on englannista johtuvia sanastovirheitä mutta erilaisten kirjoitusvirheiden määrä on myös huomattava. A-ruotsin lukijat tekevät myös keskimäärin vähemmän englannista johtuvia sanastovirheitä kuin B-ruotsin lukijat.

Helin ja Paavilainen ovat puolestaan tutkineet verbien käyttöä. Helin on tarkastellut verbimuotojen käyttöä Eurooppalaisen viitekehyksen kannalta. Hänen tutkimuksensa keskit-

tyy taitotasojen ja verbien käytön väliseen yhteyteen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka paljon yliopisto-opiskelijat käyttävät eri konjugaatioita sekä aikamuotoja eri taitotasoilla. Lisäksi Helin on tutkinut apuverbien käyttöä sekä verbin infinitiivimuodon ja infinitiivimerkin (*att*) käyttöä.

Helinin mukaan eniten jokaisella taitotasolla käytetään neljättä konjugaatiota. Konjugatiovirheitä materiaalissa on yllättävän vähän jopa alemmilla taitotasoilla. Aikamuodoista preesens on yleisin kaikilla taitotasoilla, ja virheiden määrä on alhainen jo alemmilla tasoilla (A1, A2). Ylemmillä taitotasoilla (B1, B2) preesensin käyttö ei tuota lähes ollenkaan vaikeuksia. Eniten vaikeuksia tuottavat verbiketjut. Alemmilla taitotasoilla olevat opiskelijat tekevät enemmän virheitä kuin ylemmän taitotason opiskelijat.

Paavilainen on puolestaan tutkinut suomalaisten lukiolaisten verbimorfologian oppimista. Tutkittavina muotoina ovat olleet preesens, apuverbi + infinitiivi sekä perfekti. Tarkoituksena on ollut tutkia, kuinka oppilaat hallitsevat erilaiset verbirakenteet ja millaisia variaatioita he käyttävät tuottaessaan kohdekielisiä muotoja. Paavilainen tarkastelee myös tutkimuksessaan, noudattaako oppiminen prosessoitavuusteoriaa.

Paavilaisen mukaan oppilaat hallitsevat parhaiten rakenteen apuverbi + pääverbi. Hel-poin aikamuoto oli perfekti, ja myös preesens osattiin yhtä hyvin. Huonoiten hallitiin preesens. Näin ollen Paavilaisen mukaan rakenteet opitaan osittain eri järjestyksessä kuin prosessoitavuusteoria ennustaa.

## Tutkimustulokset

Omia tutkimustuloksia tarkastellessani lähden liikkeelle verbien määrästä sekä siitä, minkälaisia verbejä käytetään eri taitotasoilla. Prosentuaalisella tasolla tarkasteltuna verbien määrä kasvaa aina ylempään taitotasoon mentäessä. Ylemmillä taitotasoilla kirjoitetaan myös pidempiä tekstejä, ja keskimääräinen virkkeen pituus kasvaa. Näin olleen voidaan olettaa, että verbien määrä kasvaa tekstin pituuden myötä. Pidempiä tekstejä kirjoittavat käyttävät myös enemmän päälauseita ja sivulauseita sekä vaikeampia rakenteita, kuten verbiketjuja. Alemmilla taitotasoilla tekstit ovat lyhyempiä ja yksinkertaisempia, sekä käytetään suurimmaksi osaksi päälauseita.

Olen koonnut taulukkoon 12 yleisintä verbiä materiaalissa ja mielenkiintoista onkin, että yleisimmät verbit (*gå, ha, kunna, ska, vara* ja *vilja*) ovat lähes samoja jokaisella taitotasolla ja lähes kaikki ovat perusverbejä. Verbien määrä vaihtelee toki eri taitotasojen välillä. Apuverbiä *kunna* käytetään kuitenkin eniten kaikilla tutkituilla taitotasoilla. Taitotasolla A1 myös verbi *vara* on yleinen. Verbiä *ha* käytetään myös apuverbinä perfektissä ja pluskvamperfektissä, mikä luultavasti osasyynä kyseisen verbin suureen määrään materiaalissa. Virheiden määrä laskee ylemmille taitotasoille mentäessä kaikissa kategorioissa paitsi juurikin perfektimuodoissa. Mielenkiintoista onkin, että alemmilla taitotasoilla virheiden määrä tällä osa-alueella on vähäisin. Tämä johtunee myös siitä, että vaikeimpia muotoja ei osata vielä käyttää alemmilla taitotasoilla. Muuten tasolla B1 tehdään virheitä vain kategorioissa oikea muoto väärässä kontekstissa, apuverbi sekä konjugaatiot. Virheiden määrä on yllättäen täysin sama, 16,8 %. Alemmilla taitotasoilla A1 ja A2 esiintyy virheitä kaikissa kategorioissa. Verbi *gå* on myös materiaalissa yleinen, sitä ilmenee kaikilla taitotasoilla jopa 70 % kaikista eniten esiintyvistä verbeistä. Apuverbien käyttö yleisesti ottaen kasvaa ylemmillä taitotasoilla. Apuverbiä *måste* käytetään vain tasolla A1 ja A2. Näin ollen myös kohteliaampien muotojen käyttö kasvaa. Suurempi apuverbien määrä lienee myös syynä suurempaan määrään virheitä apuverbien käytössä.

Taitotasolla A2 esiintyy määrällisesti eniten verbejä. Tässä täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että alemmilla taitotasolla A1 ja A2 on myös määrällisesti eniten tekstejä. Vertailuna teksteistä yli puolet on arvosteltu kuuluvaksi taitotasolle A2, ja vain 6 on yltänyt taitotasolle B1. Tämä tulos kertoo lukiolaisten heikoista ruotsin taidoista. Mitä tulee aineistossa esiintyviin virheisiin, käyttämäni aineisto sisältää 186 virhettä tasolla A, 193 tasolla A2 ja vain 6 virhettä tasolla B1. Tämä puolestaan kertoo positiivisen tuloksen siitä, että virheiden määrä vähenee selkeästi ylemmillä taitotasoilla. Tekstien huomattavasti erilainen määrä kuitenkin hankaloittaa tulosten vertaamista toisiinsa eri taitotasoilla, josta johtuen vertaan taitotasoja prosentuaalisesti.

Oletuksenani oli, että muut aiemmin opitut kielet vaikuttavat ruotsin kielen oppimiseen ja muiden kielten vaikutus onkin yksiä suurimpia virhekatgorioita materiaalissani. Englannin kielistä vaikutusta esiintyy myös muiden virhekatgorioiden yhteydessä. Tämä on osittain vaikeuttanut materiaalin analysointia, kun virheet ovat voineet kuulua useampaan

kategoriaan. Vaikeimmin tulkittavat tapaukset ovat kategoriassa rajatapaukset. Eniten vaikuttavat englanti ja saksa. Äidinkielen (suomi) vaikutus on vähäistä, ja sitä esiintyy vain taitotasolla A2. Äidinkieltä käytetään täydentämään aukko kohdekielen tietämyksessä, joten kyseessä on silloin tietoinen valinta. Englanti ja saksa ovat ruotsin sukukieliä ja tästä johtuen muistuttavat toinen toisiaan enemmän kuin opiskelijoiden äidinkieli. Tämä voi olla syynä suomen kielen vaikutuksen pienen määrään materiaalissa. Samankaltaisuudesta on sekä haittaa, että hyötyä. Apuverbien käytössä näkyy eniten saksan vaikutusta, sillä saksan apuverbi *kann* ja ruotsin apuverbi *kan* eroavat toisistaan vain yhden kirjaimen verran. Muiden kielten vaikutus vähenee kuitenkin taitotason kasvaessa. Tämä kertonee siitä, että kielitaidon kehittyessä eri kielet opitaan erottamaan toinen toisistaan paremmin.

Alimmalla taitotasolla virheitä tehdään eniten kategoriassa oikea muoto väärässä kontekstissa. Kirjoitusvirheet ovat puolestaan selkeästi suurin virhekatgoria taitotasolla A2. Taitotasolla B1 eniten virheitä tehdään *har + supiini* -rakenteissa. Tämä katgoria kattaa puolet tällä taitotasolla tehdyistä virheistä.

## Loppupäätelmät

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut lukiolaisten verbien käyttöä sekä monikielistä vaikutusta Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoilla A1, A2 ja B1. Tavoitteena on ollut selvittää, esiintykö lukiolaisten kirjallisissa tuotoksissa monikielistä vaikutusta ja mikä kieli vaikuttaa eniten. Tutkimustulosten perusteella monikielistä vaikutusta esiintyy lukiolaisten tuotoksissa, ja eniten vaikuttava kieli on englanti. Tämä tukee hypoteesiani englannin kielen dominoivasta asemasta nykyajan yhteiskunnassa. Tämän kielen kanssa nykynuoriso on myös enemmän tekemisissä ruotsin kieleen verrattuna.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, millaisia kohdekielisiä ja ei-kohdekielisiä verbejä lukiolaiset käyttävät. Käytettävät verbit ovat pääosin perusverbejä. Vain B1 tasolla esiintyy muita verbejä, kuten *fundera*. Tavoitteena onkin ollut myös vertailla, vaihtelee monikielisen vaikutuksen määrä ja verbien käyttö eri taitotasoilla. Tämä tukee hypoteesiani ydinverbien käytöstä. Nämä verbit ovat helpoimpia ja niitä esiintyy myös



oppikirjoissa eniten. Ne ovat myös käyttökelpoisia viestien tehtävänantoa ajatellen. Osittain tehtävänannot ovat myös voineet ohjata viesteissä käytettäviä verbejä. Monikielisen vaikutuksen määrä vähenee selkeästi ylemmille taitotasolle päästäessä, ja verbien käyttö on monipuolisempaa ylemmillä taitotasoilla. Yleisimmät verbit ovat samoja mutta määrä vaihtelee eri taitotasoilla. B1 tasolla verbivalinnat ovat kohteliaampia.

Tutkimustulokset osoittavat, että aiemmin opittujen kielten vaikutusta voisi olla hyödyllistä ottaa enemmän huomioon kielenopetuksessa. Opettaja voisi esitellä kielten samankaltaisuuksia ja osoittaa tavalliset ”vaaranpaikat” mutta myös sen, millä tavalla samankaltaisuutta voi hyödyntää. Sama pätee verbien käyttöön. Oppimateriaalissa voitaisiin esitellä monipuolisemmin erilaisia verbejä ja painottaa niiden erilaisia käyttötarkoituksia.

Analyysi osoittaa myös, että ilmaisut opitaan oppikirjoista kokonaisuuksina (*helpfras*). Tällainen oppiminen on toki hyvä kielenopinnoissa aloittelijalle. Näiden fraasien avulla opitaan tavallisimmat ilmaisut, mutta ilmaisuja pitäisi oppia myös käyttämään vaihtelevammin. Opetuksessa voitaisiin tehdä oppija tietoisemmaksi tällaisesta oppimisesta sekä siitä, miten tätä oppimista voi hyödyntää. Sama koskee muiden opittujen kielten hyödyntämistä kohdekielen oppimiseen.